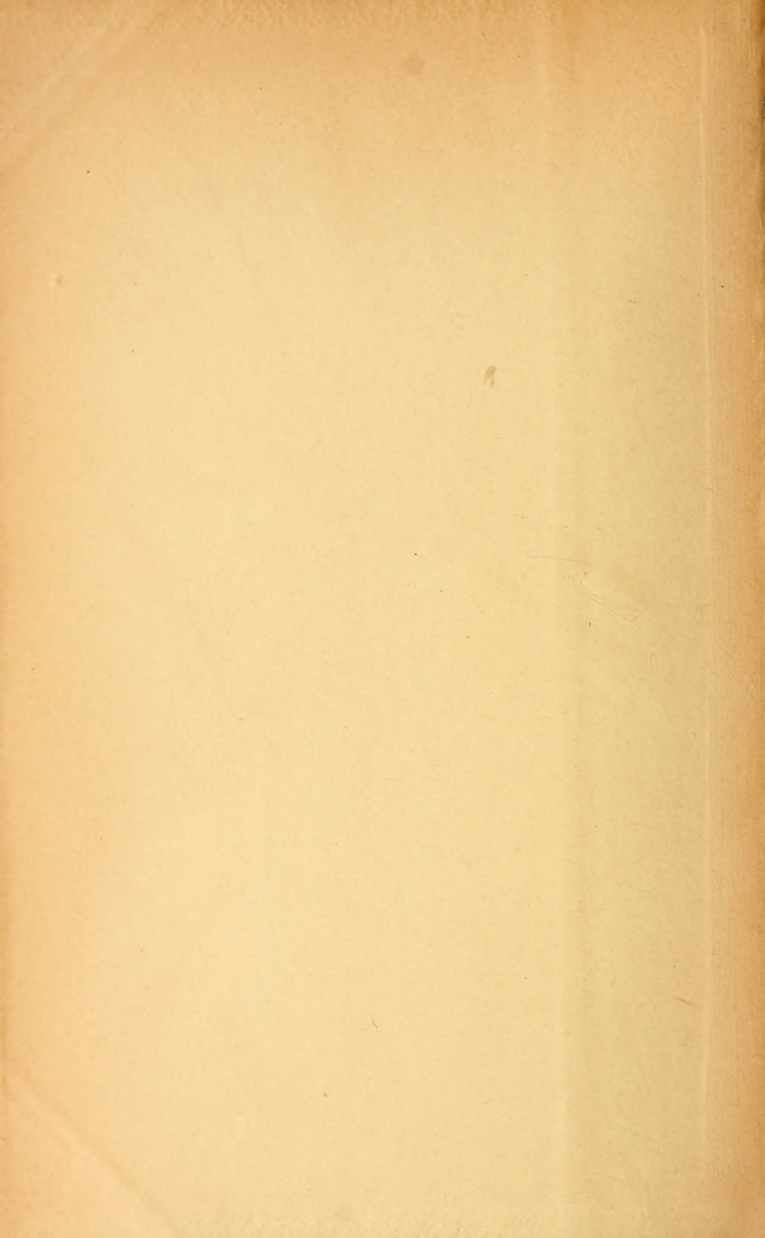
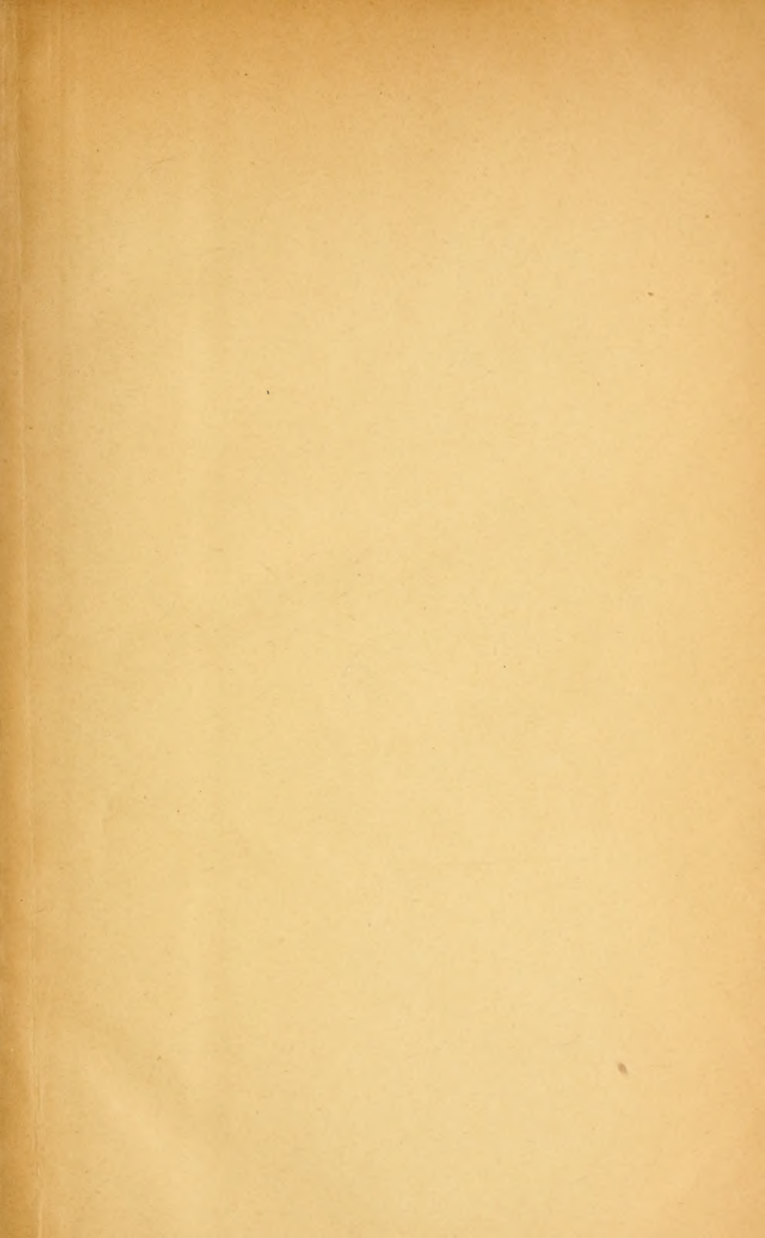
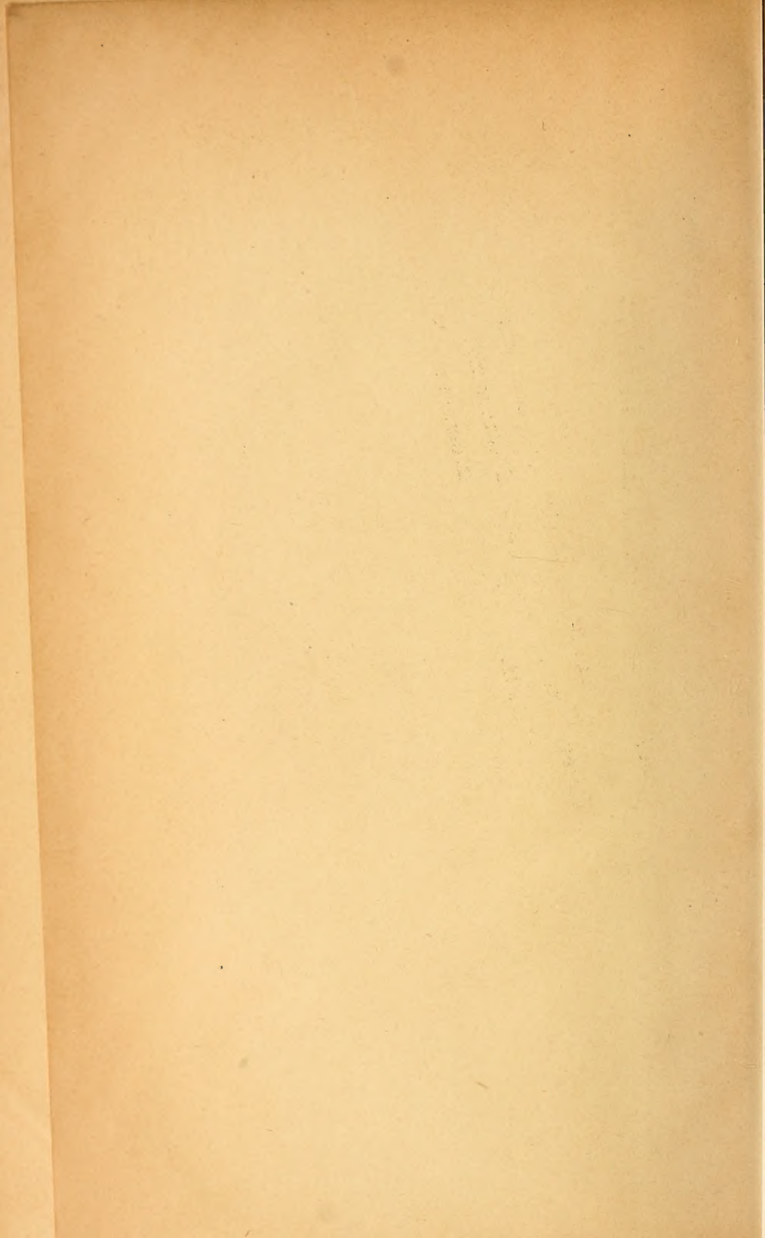
Die Entwickelung der Geographischen Lehrmethoden

von

Dr. Christian Gruber







DIE ENTWICKELUNG

DER

GEOGRAPHISCHEN LEHRMETHODEN

IM

XVIII. UND XIX. JAHRHUNDERT.

RÜCKBLICKE UND AUSBLICKE

VON

DR. CHRISTIAN GRUBER,

REALLEHRER AN DER STÄDTISCHEN HANDELSSCHULE IN MÜNCHEN.

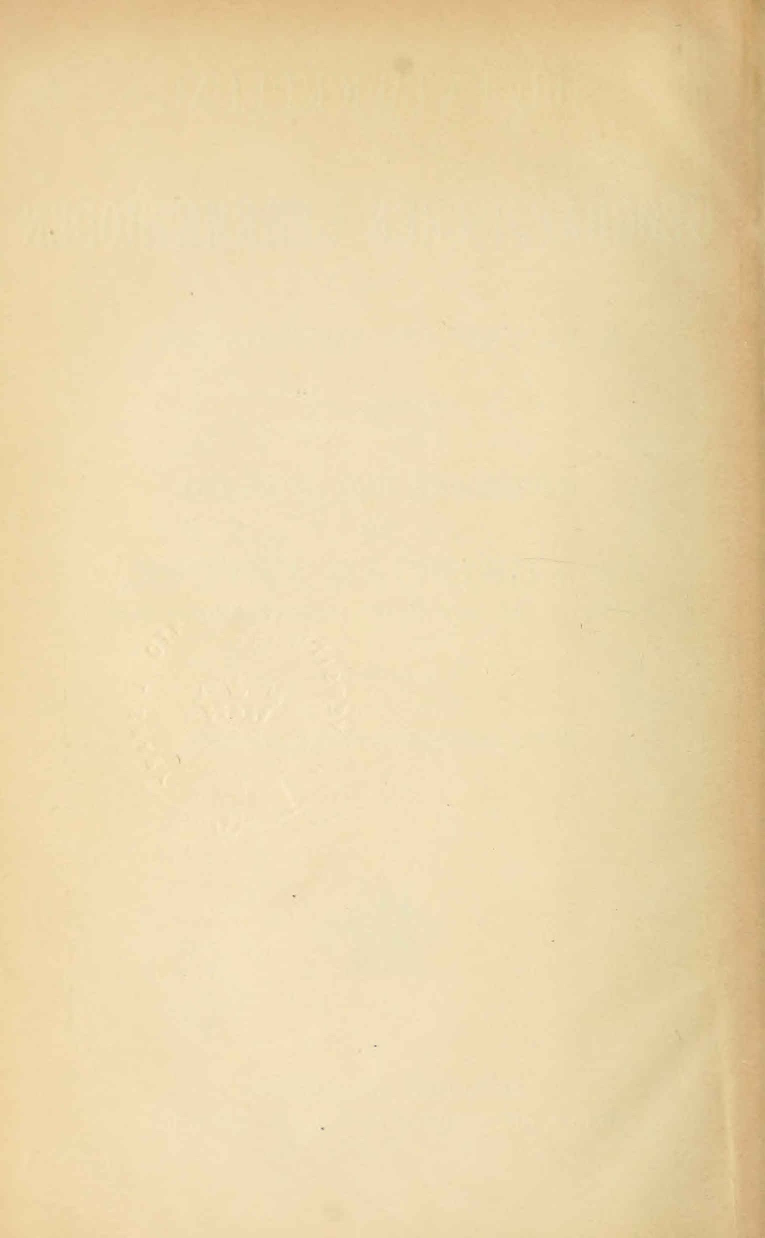
MIT 2 KÄRTCHEN UND 8 SKIZZEN.



MÜNCHEN UND LEIPZIG.

DRUCK UDN VERLAG VON R. OLDENBOURG.

ABTEILUNG FÜR SCHULBÜCHER.



Vorwort.

»Habe Geist und wisse Geist zu erwecken!«
Wolff.

Wenn es schon als reizvolle Aufgabe erscheint, die Entwickelung irgend eines Lehrzweiges während des nun bald abgelaufenen Jahrhunderts zu betrachten, so mag dies in besonderem Mafse für die Schulgeographie gelten. Denn in ihr spiegelt sich einerseits der sieghafte Fortschritt wieder, welchen das Wissen von der Erde sowohl in weiten Fernen als im eigenen Vaterlande während der letzten Dezennien gemacht hat; andererseits die hervortretende Bedeutung, welche dem wirtschaftlichen Aufschwunge Deutschlands, seiner gegenwärtigen Weltmachtstellung und der Ausbreitung des deutschen Handels fast über das gesamte Antlitz unseres Planeten zukommt. Den Gang des geographischen Unterrichts und der einschlägigen Lehrmethoden von entlegenen Zeiten her auch auf den von ihnen durchzogenen Seitenpfaden und Abwegen zu verfolgen, ist weiterhin um deswillen lohnend, weil praktische geographische Kenntnisse seit alters am Manne geschätzt wurden, nunmehr aber ein unentbehrliches Glied in der allgemeinen Bildung sind. Ist es doch für den Nationalökonomen wie für den Industriellen, den Verwaltungsbeamten wie für den Kaufmann, den Techniker wie für den Grundbesitzer heutzutage unerläfslich, die

natürlichen Grundlagen des wirtschaftlichen Lebens und die Bedingungen zu dessen Weiterentwickelung nicht blofs in der heimatlichen Gegend, sondern auch bei den bedeutsameren fremden Nationen zu kennen. Beim wirtschaftlichen Ringen der Zukunft wird dieser Erkenntnis eine ausschlaggebende Rolle zukommen. Im Hinblick darauf sagt denn auch Alfred Kirchhoff mit mahnender Stimme: »Je ernster unsere Schulen darnach streben, ihre Fühlung mit dem Gesamtleben der Nation, ohne die sie hinsiechen müfsten, wirkungsvoll zu steigern, um so vertrauensvoller dürfen wir hoffen, dafs sie eins der besten Mittel hiezu mehr und mehr würdigen lernen: einen fruchtreichen Unterricht in der Erdkunde«. — In solchen Gedanken wurzelt auch diese Schrift. Sie waren für mich vor allem richtunggebend bei den Betrachtungen über die künftige Ausgestaltung der Schulgeographie, welche ich mehrfach im Anschlufs an einige frühere Veröffentlichungen von mir niederschrieb.

Auf welche Weise suchte ich aber meiner Aufgabe gerecht zu werden?

Wie der Geologe bei dem Entwurfe eines allgemeinen Profils durch ein weites Gelände hin die Reihenfolge und Lagerung der Schichten in grofsen Linien festlegt, ohne unwesentliche oder noch unsichere Einzelheiten hervortreten zu lassen, so habe ich mich bestrebt, die Entwickelung der geographischen Lehrmethoden breitzügig und ohne Betonung kleinlichen Details darzuthun. Und wie jener unter Eindämmung aller Phantasie nur die bewiesenen geognostischen und tektonischen Thatsachen wiederzugeben hat, so habe auch ich mich von der Zeichnung idealer Bilder ferngehalten und nur gesagt, wie es mit dem geographischen Unterrichte eigentlich früher war und jetzt ist.

Dafs ich den Quellenwerken soweit als immer möglich kritisch nachging und die älteren Schriftsteller, vor allem, wenn sich über ihre Veröffentlichungen der Staub der Vergessenheit allzu dicht legte, selbst reden liefs, wird mir der einsichtsvolle Schulmann ebenso wenig verargen, als dafs ich den jeweiligen Stand der erdkundlichen Methodik im Zusammenhalt mit den grofsen pädagogischen

und geographischen Strömungen in älteren und jüngeren Zeiten zu schildern unternahm.

Auch bedarf es keiner Rechtfertigung, dafs die methodischen Bestrebungen auf schulgeographischem Gebiete im XVIII. und in der ersten Hälfte des XIX. Jahrhunderts ungleich ausführlicher betrachtet wurden, als die Parteiungen während der jüngsten Dezennien. Ist doch der endgültige unterrichtliche Wert der letzteren gegenwärtig noch keineswegs spruchreif. So wenig ich sonst zu den pädagogischen Pharmazeuten gehören möchte, welche der Phantasie bei sich selbst und anderen keinen Raum lassen wollen, so sehr bin ich der Überzeugung, dafs in der nachstehenden Schrift nur das historisch Erprobte zur Darstellung gelangen durfte.

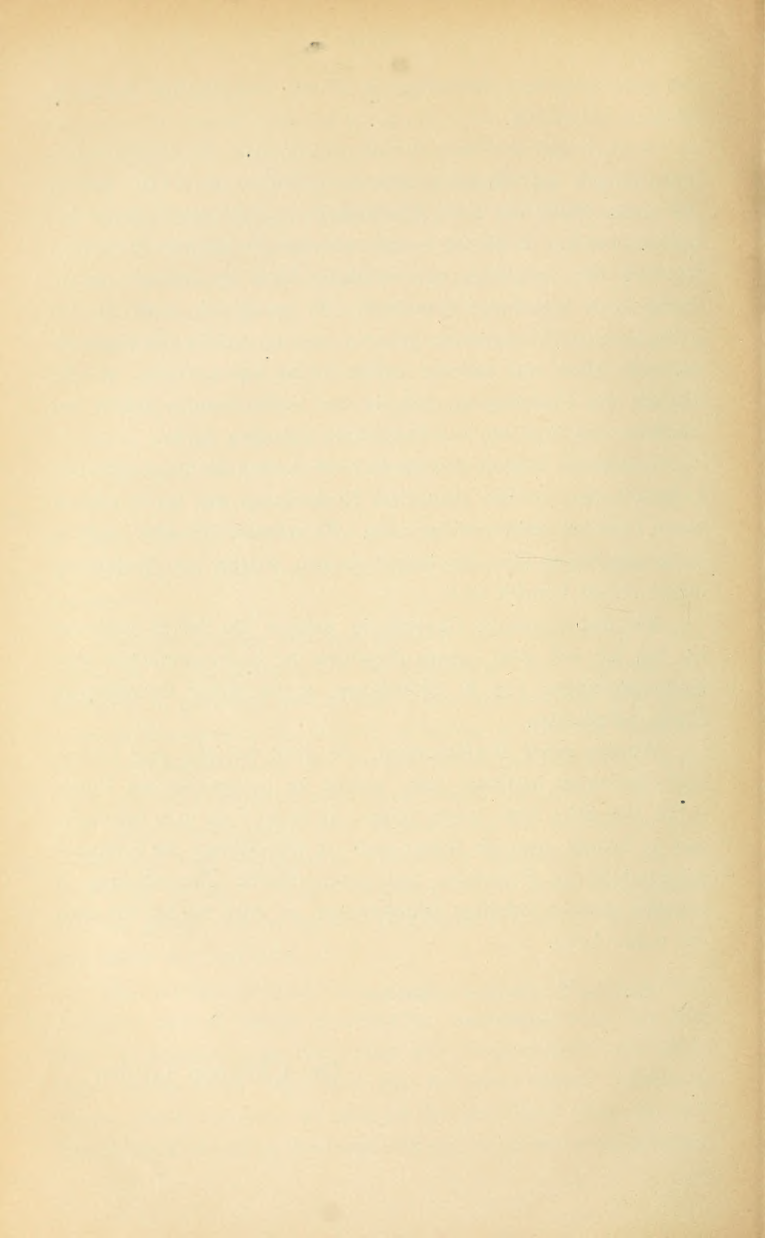
Endlich sei erwähnt, dafs ich die Entwickelung der geographischen Lehrmethoden an den deutschen Hochschulen aus leicht erkennbaren Gründen nicht verfolgt habe. Es müssen sich aber wohl in nicht allzuferner Zeit die Hände finden, welche zur Ausführung dieser Arbeit berufen sind.

Für das schmucke Gewand, in welches die Schrift gekleidet ist, bin ich mit allen Lesern derselben der hochverehrlichen Verlagsbuchhandlung von R. Oldenbourg zu besonders freundlichem Danke verpflichtet.

Würden meine Ausführungen, die nicht für jene starr konservativ Gesinnten bestimmt sind, welche im geographischen Unterrichte alles beim Alten lassen wollen, an ihrem Teile dazu beitragen, dafs in Zukunft mehr als bisher auch auf dem Gebiete der Erdkunde wissenschaftliche Forschung und unterrichtliche Übermittelung in ungefähr gleichen Schritten dahinwandern, so wäre solches für mich der wahre Lohn.

Städtische Handelsschule zu München,
im Juli 1900.

Dr. Christian Gruber.



Inhalt.

Seite

Vorwort . . . . III—V
Inhalt . . . . VII—VIII

Erster Teil. Das XVIII. Jahrhundert.

1. Abschnitt. Zur Einleitung . . . . 1—18
2. Abschnitt. Die pietistische Pädagogik: A. H. Franke; die Waldecker Schulordnung von 1704; Hier. Freyer . . . . 19—26
3. Abschnitt. Der Philanthropinismus: J. Bernh. Basedow; Friedr. Bahrdt; Ch. G. Salzmann; J. H. Campe; Schütz . . . . 27—42
4. Abschnitt. Der Neuhumanismus: Gedike und Herder . . . . . 43—61
5. Abschnitt. Die wichtigsten Schul- und Handbücher und ihre Bedeutung für die geographischen Lehrmethoden: Johann Hübner; F. A. Büsching; J. Ch. Gatterer und seine Schüler C. G. Glandorff und J. M. F. Schulze . . . . 62—83
6. Abschnitt. Vereinzelt stehende Methodiker: Polyk. Leyser; M. J. Gottfried Hauptmann; Sam. Gottl. Fried. Haas; A. C. Gaspari . 84—93
7. Abschnitt. Der geographische Unterricht in Altbayern während des XVIII. Jahrhunderts. (Im Zusammenhange mit der landeskundlichen Forschung und dem Stande der kartographischen Darstellung) . . . . 94—128
8. Abschnitt. Methodische Kuriositäten: Geographische Spielkarten und gereimte Geographiebücher . . . . 129—147

Zweiter Teil. Das XIX. Jahrhundert.

1. Abschnitt. Ein Überblick . . . . 151—170
2. Abschnitt. J. Heinr. Pestalozzi und seine Jünger Tobler und Henning 171—184
3. Abschnitt. Carl Ritters schulmethodische Bestrebungen . . . . . 185—193
4. Abschnitt. Diesterweg und die Pflege der Heimatkunde . . . . 194—198

Seite

5. Abschnitt. Moderne Strömungen in der Geographie . . . . 199—202

6. Abschnitt. Die genetische Behandlung der Geographie an höheren Schulen . . . . 203—211

Dritter Teil. **Ausblicke.**

1. Abschnitt. Der Schulgeographie gebührt eine andere Stellung in den Lehrplänen der höheren Anstalten . . . . 215—218

2. Abschnitt. Die Schulgeographie ist vielfach noch zu theoretisierend. — Sie und die Schulkartographie haben nicht die notwendige allseitige Entwickelung genommen — Der erdkundliche Unterricht mufs von jedem unnützen Ballast gesäubert werden . . 219—225

3. Abschnitt. Einige Betrachtungen über moderne Heimatkunde und über Schülerwanderungen . . . . 226—230

4. Abschnitt. Zur Behandlung der Länderkunde . . . . 231—233

5. Abschnitt. Über die Frage des Kartenzeichnens durch die Schüler und über geographische Schilderungen . . . . 234—238

6. Abschnitt. Das orographische und geologische Profil und die Konturenskizzen sind im geographischen Unterricht künftighin häufiger zu benützen. — Auch die wirtschaftlichen Verhältnisse müssen durch Karten ausgiebiger veranschaulicht werden . . . . . 239—244

7. Abschnitt. Über das Experiment beim Unterrichte in der physischen Erdkunde, die Illustration der Geographiebücher, die Benützung umfassender Panoramen und die Einführung in die amtlichen Detailkarten . . . . 245—248

8 Abschnitt. Die Vorteile der genetischen Behandlung der Schulgeographie 249—253

9. Abschnitt. Schlufswort 254

I. Teil.

Das XVIII. Jahrhundert.



I. Abschnitt.

Zur Einleitung.

Man hat das XVIII. Jahrhundert ein pädagogisches Zeitalter genannt. Diese Ehrenbezeichnung gilt ungleich mehr seiner zweiten, als seiner ersten Hälfte. Dafs ihm dieselbe aber überhaupt zu Teil werden konnte, ist eine unmittelbare Folge jener tief- und breitgehenden wissenschaftlichen und sozialen Strömungen, welche damals durch das geistige und politisch-wirtschaftliche Leben fluteten. Denn die jeweiligen Bestrebungen auf erziehlichem und unterrichtlichem Gebiete sind in ganz besonderem Mafse Kinder ihrer Zeit. In ihnen spiegelt sich gewissermafsen all das wieder, was man die »Forderungen des Tages« für eine bestimmte Epoche nennen kann. Und zwar um so getreuer und um so weniger verzerrt, als bei der Ausprägung pädagogischer Ideen nicht nur gesellschaftliche, geschichtliche und nationalökonomische Fragen, sondern auch die Gemeinschaft der Familie und des Staates, die Gedanken einzelner führender Geister und die Sonderart der Nationalität meistens gleichzeitig zusammenwirken.

Nun trägt das XVIII. Jahrhundert ein zwiespältiges Wesen an sich. Es ist die Periode eines Francke, eines Rousseau-Basedow und zum Teil auch eines Pestalozzi, die Zeit des Pietismus und des vulgären Rationalismus, der evangelisch-orthodoxen Frömmigkeit und des reinen Vernunftglaubens der Aufklärung, der absoluten Fürstengewalt und der die Menschenrechte proklamierenden grofsen Revolution. Sie alle und der Neuhumanismus dazu haben ihre Fufsstapfen in der Geschichte des deutschen Schulwesens hinterlassen. Allerdings nicht immer gleich tief und scharf umrissen. Die pietistische und neuhumanistische Richtung steht an Wirkung

weit hinter der Aufklärung und den mit ihr, sowie mit Rousseaus Geist aufs engste verwandten philanthropinistischen Bestrebungen.

Unter ihrem Zeichen stehen vor allem die vier letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts. Während der Pietismus aber hauptsächlich nur im protestantischen Norden des Vaterlands seine Kreise zog, warf die Autklärung ihre Wellen nach allen Richtungen aus, auch bis tief herein in die altbayerischen Länder unter dem vielgeliebten Kurfürsten Max III. Joseph. Sie liefs eine vom Zwang der aus Hellas und Rom überkommenen Tradition befreite, selbständige Forschung in der Natur und in der Geschichte hervortreten. Angeregt durch das geistvolle Schrifttum der englischen und französischen Freidenker, in welchem eine Fülle naturphilosophischer und sozialpolitischer Gedanken geoffenbart wurde, wuchsen nunmehr Wissenszweige rasch empor, welche bisher nur kärgliche Pflege gefunden hatten. Jetzt traten die Geschichte der Literatur, der Kunst, der Erziehung, der allgemein menschlichen Kultur in den erweiterten Kreis der von nun an in deutscher Sprache verkündeten Forschung ein. Dieses geschah indessen nicht selbständig, sondern unter Führung der Popularphilosophie eines Christian Wolff. Ihr Wesen aber wurzelte in einer nutzbringenden Absicht. Die Glückseligkeit des Einzelnen durch Bildung und damit zugleich die geistige Hebung und sittliche Erstarkung des Volkes war ihr letztes Ziel. Insofern hat man ein Recht, von der »utilitarischen Tendenz« der Autklärung zu sprechen. Selbst für Religion und Moral war ihr die Gemeinnützigkeit der Mafsstab. Der aufgeklärte Despotismus der hervorragendsten Fürsten jener Zeit stand im Dienste des gleichen Gedankens.

Diese praktische Seite der Autklärung war auch für die Entwickelung des geographischen Unterrichts und seiner Methoden von Nutzen. Sie übte auf dieselben einen stärkeren Einflufs aus, als all jene Entdeckungen auf dem Antlitz unseres Planeten, die sich hauptsächlich an die Namen James Cook, Johann Reinhold Forster und Georg Forster knüpfen. Zwar errangen sich während des bereits durch das ganze XVIII. Jahrhundert herrschenden Kampfes zwischen den sprachlich-historischen und realistischen Lehrzweigen die letzteren nicht allenthalben die Gleichberechtigung mit jenen. Aber man sah doch jetzt schärfer und deutlicher als sonst ein, dafs ein wenn auch bescheidenes Mafs von Wissen über die Erde, ihre Völker und Staaten, die wirtschaftlichen und Machtverhältnisse der einzelnen Länder, über den Zusammenhang zwischen den Naturgegebenheiten, der Produktion und dem Warenverbrauch nicht blofs ein wesentliches

Element in der allgemeinen Bildung sei, sondern auch für die Beurteilung und Förderung der eigenen Lebens- und Arbeitsverhältnisse nicht entbehrt werden könne.

Und so kam man denn auch in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts zu einer gründlicheren und naturgemäſseren Unterweisung in der Erdkunde, als sie zur Zeit A. H. Franckes herrschend war, der selbst, bei allem Verdienst um die geographische Belehrung, doch keinen tieferen Blick in das Wesen der Geographie gethan hatte. Deshalb konnte sich die von ihm und den pietistischen Pädagogen eingeschlagene Lehrmethode auch weder durch besondere Tiefe, noch durch besondere Neuheit auszeichnen. Sie ist dadurch stigmatisiert, daſs ihr Hübners »kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie« ein unentbehrlicher Kanon gewesen sind.

Wenn nun aber trotz aller bildungsfreundlichen Bestrebungen des XVIII. Jahrhunderts die Geographie als selbständiger Unterrichtsgegenstand nur schwer aufkam und die schulische Behandlung derselben ihrer Wichtigkeit als Unterrichtszweig vielfach nicht entsprach, so trug dazu ihre Zwitternatur viel bei. Diese läſst sie einerseits einer Anzahl von naturwissenschaftlichen, anderseits den geschichtlichen Fächern verwandt sein und hinderte gerade in früheren Zeiten ihre freie Entwickelung in hohem Maſse. Den Rang einer eigenen und selbständigen Wissenschaft in dem Sinne, wie ihn die Geschichte von allem Anfange an inne hatte, erhielten die Geographie im allgemeinen sowohl, als die Landeskunde im besonderen auch im XVIII. Jahrhundert noch nicht so ganz und allseitig.

Besonders hemmend aber wirkte damals der fast allgemein anerkannte Satz: »Geographie und Chronologie sind die beiden Augen der Geschichte.« Dadurch blieben die erdkundlichen Thatsachen allzulange unter der Hülle historischer Darstellungen verborgen und verkümmert. Nichts erweist solches eindringlicher, als der schleppende Fortschritt, welchen z. B. das landeskundliche Wissen in Deutschland — auch in den Schulbüchern — genommen hat. Es ist eine bedeutsame Erscheinung, daſs in den weiten Zeiträumen, in denen die Erdkunde die innigste Verbindung mit der Geschichte und Geschichtsphilosophie hatte, die heimische Geographie nur überaus ärmlich und einseitig gefördert wurde, daſs sich ihr Anschluſs an die historische Forschung ungleich weniger fruchtbringend für die Erkenntnis des eigenen Landes und Volkes erwies, als jener an die naturkundlichen Disziplinen. Wenn man diese bibliographische Thatsache auch nicht so ohne weiteres als einen Beweis für den natur-

wissenschaftlichen Grundcharakter der Geographie verwerten kann, so hilft sie doch zweifellos die Meinung mit bekräftigen, dafs unsere Wissenschaft in der kurzen Zeit ihres raschen Aufwachsens der Geschichte bereits nicht geringere Dienste leistete, als ihr jene in lang ausgedehnten Perioden that.

Weiterhin ist freilich auch nicht zu übersehen, wie das ungleiche Wachstum der geologischen und biologischen Wissenszweige, welches bis heran zur Schwelle der neuesten Zeit auffallend spärlich und erst in den jüngsten Jahrzehnten so überraschend schnell und breit erfolgte, wesentlich mit dazu beitrug, dafs das naturkundlich erklärende Element in der Geographie stark hintan blieb. Konnte doch noch vor 100 Jahren Franz v. Paula Schrank, einer der beachtenswertesten und selbständigsten altbayerischen Naturforscher, seinen »historischen und ökonomischen Briefen über das Donaumoor« (Mannheim, Schwan und Götz, 1795) die seltsamen Worte zum Geleit geben: »Das, was man Geologie nennt, ist in meinen Augen keine Wissenschaft, wird es nie werden, und die vorgeblichen Urkunden der Vorwelt, auf unvergänglichen Tafeln von Stein geschrieben, betrachte ich . . . . wie ägyptische Hieroglyphen, darüber unsere Altertumsforscher der Welt allerdings sehr gelehrte Bücher verfassen mögen, die aber dem aufmerksamen Leser nichts anderes sagen, . . . als dafs man sie nicht zu deuten verstehe und nur eben den Sinn herausbringe, den man zuvor hineingelegt hat.«

* * *

Was hat nun das XVIII. Jahrhundert an methodischen Grundsätzen für die Unterweisung in der Geographie von seinen Vorgängern geerbt?

Die Methodik des erdkundlichen Unterrichts ist so alt, wie das echte geographische Schrifttum überhaupt.

Nichts bezeugt dies glaubwürdiger, als ein Blick in Strabos Erdbeschreibung. Obwohl dieses Werk nichts weniger als ein Schülerbuch ist, enthält es doch eine ansehnlichere Summe von Ratschlägen über die geographische Belehrung, als gemeinhin bekannt sein dürfte. Es hat vom Anfang bis zum Ende eine ausgesprochen pädagogische Tendenz.

Schon Strabo fordert, gleich der Mehrzahl der modernen Lehrpläne für höhere Schulen in Deutschland, vor der Einführung in

die Länderkunde eine von der Anschauung ausgehende Orientierung am Firmament und Globus. Eine Kenntnis von der Erdbeschreibung zu erwerben, sei ohne Beurteilung der Himmelserscheinungen unmöglich (Erstes Buch, S. 10)*), und wer sein Werk lese, dürfe nicht so unwissend und träge sein, »dafs er noch nie einen Globus gesehen, noch die auf ihm befindlichen Kreise, sowohl die parallelen, als die senkrechten auf jenen und die schrägen, noch die Lage der Wendekreise, des Äquators und des Tierkreises, durch welchen laufend die Sonne sich wendet und den Unterschied der Breitenstriche und Winde lehrt.« — Bereits Strabo spricht für die Belebung des geographischen Unterrichts durch Einflechtung von geschichtlichen Nachrichten, Sagen und Fabeln. Durch sie beginnen die Knaben, »Erzählungen aufmerksam zuzuhören und immer mehr Teil an ihnen zu nehmen«. Sie sind, besonders wenn sich Bewunderungswürdiges und Wunderartiges darin findet, ein Reizmittel zum Lernen, und im Anfange ist es nötig, sich solcher Lockspeisen zu bedienen. (S. 19.) — Weiterhin warnt aber Strabo vor einer allzu aufdringlichen Betonung des Kleinlichen und Unbedeutenden. Es müsse vielmehr bei der Betrachtung der Erde vor allem bei dem Berühmten und Grofsen und bei dem, woran etwas praktisch nützlich, leicht erinnerlich und angenehm sei, verweilt werden, »wie wir bei kolossalen Bildwerken nicht im einzelnen das Vollendete aufsuchen, sondern sie mehr im allgemeinen betrachten, ob das Ganze schön sei«. Von solchen Gesichtspunkten aus sei vor allem auch bei dem Urteil über Strabos eigenes Buch auszugehen. (S. 20.) — Schon dieser gelehrte Schriftsteller verlangt ferner genaue Grenzbestimmungen nicht blofs für die einzelnen Länder und Völker, sondern auch für die Kontinente. (S. 105.) Hierzu will er in erster Linie das Meer, Ströme und Gebirge benutzt wissen. Er hat also bereits die Schilderung der Erdoberfläche nach Naturgebieten im Auge, wenn auch nur in einem mehr äufserlichen Sinne. »Am meisten aber zeichnet und gestaltet die See das Land, indem sie Busen, hohes Meer und Meerengen bildet, ingleichen auch Landengen, Halbinseln und Vorgebirge. Dabei helfen aber auch die Ströme und Gebirge. Denn durch die derartigen Dinge sind Festländer und Völker und naturgemäfse Lage der Orte und die übrigen mannigfachen Bezeichnungen, wovon die geographische Karte voll ist, zu verständlichen Begriffen geworden. Hierin mit inbegriffen ist auch die

*) Ich citiere im folgenden nach der deutschen Übersetzung von Strabos Erdbeschreibung durch Dr. A. Forbiger. Stuttgart, Hoffmann, 1856.

Menge der in allen Meeren und an jeder Küste ausgestreuten Inseln. Da nun aber andere Orte auch andere Vorzüge und Mängel und aus ihnen hervorgehende Vorteile oder Nachteile zeigen, teils von Natur, teils durch (menschliche) Veranstaltungen, so mufs man die natürlichen nennen, denn sie bleiben. Die hinzugekommenen aber erleiden Veränderungen, und doch müssen auch von diesen diejenigen angegeben werden, die längere Zeit hindurch bestehen können, oder, wenn auch nicht lange, doch auf andere Art eine gewisse Auszeichnung und Berühmtheit besitzen.« (S. 185 und 186.) In seiner Beschreibung Iberiens gibt Strabo selbst ein anschauliches Beispiel dafür, wie er sich die praktische Durchführung dieser Leitgedanken vorgestellt hat. — Endlich will er, dafs das Nähere auch das Bekanntere sei. (S. 14.) Schon Strabo beginnt die Betrachtung des Festlandes mit Europa, »weil es vielgestaltig und für die Vervollkommnung der Menschen und Staatseinrichtungen am gedeihlichsten ist, auch den anderen (Weltteilen) das Meiste seiner eigentümlichen Vorzüge mitgeteilt hat«. (S. 194.) Er ist weiterhin drastischen Vergleichen nicht abhold — so meint er u. a., Iberien sei einer Rindshaut ähnlich, deren Halsstücke in das angrenzende Keltenland hinüberfallen (S. 196), — gruppiert die Siedelungen vielfach nach den Flufsläufen und nimmt sorgfältig Bedacht auf die Naturerzeugnisse, die Warenbewegung und die Eigenart der Bewohner in den von ihm geschilderten Gebieten. — — Die zahlreichen methodischen Andeutungen bei Strabo und den übrigen geographischen Schriftstellern des Altertums, auf welches bekanntlich eine Reihe allgemeiner Bezeichnungen in der Erdkunde, wie Ozean, Kontinent, Klima, Isthmus, Archipel, Vulkan, Orographie, Hydrographie etc., zurückgeht, wurden in Deutschland nicht erst, wie vielfach geglaubt wird, im Zeitalter der Reformation beim Unterricht an einzelnen höheren Schulen verwertet. Siegmund Günther hat z. B. nachgewiesen, dafs lange vor Melanchthon, der übrigens gleich Luther der heliozentrischen Weltanschauung abhold war, Johann Cochläus die Geographie als obligatorisches Lehrfach zur Anerkennung brachte*). Er war von 1510 bis 1514 Schulrektor bei St. Lorenz in Nürnberg und pflegte an einer der Nürnberger Lateinschulen einerseits die physische Erdkunde auf Grund der Meteorologie des Aristoteles, anderseits die Geographie

*) Geographischer Unterricht an einer Nürnberger Mittelschule in der Zeit vor Melanchthon. Mitt. der Ges. für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, herausgegeben von Karl Kehrbach. VII. Jahrgang, Heft 1. Berlin, A. Hofmann.

selbst an der Hand einer von ihm ergänzten Ausgabe des Römers Pomponius Mela. Cochläus suchte schon vor bald vier Jahrhunderten das geographische Verständnis und die geographische Anschauung mittels der Landkarte zu fördern, ja er scheint bereits Übungen im Kartenzeichnen vorgenommen zu haben. Ferner legte er eine geographische Terminologie, die Erklärung der notwendigsten Grundbegriffe, fest und schrieb eine Übersicht über Deutschland.

Das erste Lehrbuch für Geographie in Deutschland hat allerdings ein Schüler Melanchthons verabfaſst: der vielberufene Rektor der Ilfelder Schule Michael Neander*). Er publizierte 1582 seine Orbis terrae partium succincta explicatio. Wie freudig dieses Werk von den Schulmännern der damaligen Zeit aufgenommen wurde, erweist der Umstand, daſs es 1583 in zweiter, 1589 in dritter Auflage erschien, und daſs Neander 1586 einen Auszug aus ihm veröffentlichte: Orbis terrae diuisio compendiaria et plana in partes et regiones suas praecipuas veteres et nouas, welchem 1590 ein noch kürzerer Grundriſs folgte.

In allen diesen Schriften verleugnet Neander den Humanisten nicht. Ihm liegen Hellas, Kleinasien und Italien näher als viele Städte des eigenen Vaterlandes. Die Geographie ist ihm vorwiegend nur die dienende Magd »bei Erlernung der Geschichte und anderer Wissenschaften«. Gleich Meister Sturm in Straſsburg schöpft auch er in leichtgläubiger Weise sein erdkundliches Wissen groſsenteils aus dem altklassischen Schrifttum. Ja, er geht so weit, daſs er bei Betrachtung der Balkan- und Apenninenhalbinsel ausführlicher der griechischen und lateinischen Literatur gedenkt, als jener Länder selbst und ihrer geographischen Sonderart.

Auf welche Art Neander den geographischen Lehrstoff behandelt, sagt er selbst mit den Worten: Regiones, terras, urbes, montes, promontoria, amnes partium singularum, maria item, horum varia nomina et partes, marium sinus et insulas oceani et mediterranei maiores et minores, singulis suo loco commemoratis et accurate positis, quantum quidem in tanta locorum multitudine, numero et varietate fieri potest et occupationes nostrae ferunt, enumerabimus illo singula ordine, qui discentibus commodissimus et aptissimus visus est.

*) Vgl. über ihn die ausgezeichnete Abhandlung von Votsch: Die geographischen Lehrbücher M. Neanders. Verh. des 3. Deutschen Geographentages. S. 149 ff.

Dafs die topographische Darstellung bei Neander sehr lückenhaft ist und ihm bei Betrachtung der deutschen und sarmatischen Länder (er unterscheidet hier: regiones septentrionales, occidentales, australes, orientales) grobe Irrtümer unterlaufen, kann nicht auffallen. Hingegen ist seine Opposition gegen Strabo beklagenswert. Neander glaubt nämlich wohl, dafs man die einzelnen Länder nach natürlichen Gebieten scheiden könne. Aber dies gehöre nicht in ein Lehrbuch und verwirre auch die Schüler.

Rühmenswert ist aber bei Neander, dafs er in seiner Explicatio die vielseitige Bedeutung der Erdkunde offen darlegt, eine Reihe geographischer Grundbegriffe zu definieren versucht und die aus dem Altertume überkommenen Nachrichten durch einzelne Thatsachen zu ergänzen trachtet, welche das Zeitalter der Entdeckungen gebracht hat. Wie lückenhaft übrigens das letztere geschah, mag das Urteil eines Anonymus lehren, der gelegentlich einer Betrachtung über Neanders Leben und Schriften in Hagers geographischem Büchersaal (II. Band, S. 117) meint: »Die neue Erdkunde konnte man freilich aus Neanders Büchern nicht lernen.« Und er hätte getrost hinzufügen können: Es war überhaupt ebensowenig ein wirkliches Geographie- und Schülerbuch, als etwa Philipp Cluvers seinerzeit weitverbreitete »Introductio in omnem geographiam veterem aeque ac novam libri sex (Leyden, 1629) oder die Parallela geographica veter. et nova des Jesuiten Phil. Briet aus Abbeville.

Der sieghafte Ansturm, welchen Baco von Verulam, J. Locke und M. de Montaigne gegen die »scholastische Bücherweisheit und den blinden Autoritätsglauben gegenüber den alten Klassikern« unternahmen, das kraftvolle Aufstreben der Naturwissenschaft am Anfang des 17. Jahrhunderts, sowie das Fortschreiten der geographischen Entdeckungen in der neuen Welt und den unendlichen Flachländern des asiatischen Nordens verhalfen auch dem erdkundlichen Unterricht und seiner Methode zu einem beträchtlichen Schritt nach vorwärts. Er geschah allerdings zuerst mehr nur auf theoretischem Gebiete und innerhalb des Kreises der Reformideen von Amos Comenius.

Wenn er in der Schola materna fordert, dafs die erste Grundlage der geographischen Erkenntnis durch die Mutter gelegt werden müsse und das Kind »in der Geographie einen Anfang habe, wenn es wissen wird, ob der Ort, da es geboren oder wo es wohnt, ein Dorf oder Städtlein oder Stadt oder Schlofs sei, ebenso wenn es versteht, was ein Acker, eine Wiese, ein Berg, Wald, Flufs sei«,

so spricht er damit einen ebenso kerngesunden, aber leider auch noch gegenwärtig allzuhäufig mifsachteten Gedanken aus, als wenn er in der Didactica magna vom geographischen Unterricht in der Volksschule verlangt: »Desgleichen soll den Kindern das Wichtigste aus der Weltkunde mitgeteilt werden, insbesondere von der Rundung des Himmels, von der Kugelgestalt der in seiner Mitte schwebenden Erde, von der Bewegung des Weltmeeres (?), von der mannigfach gekrümmten Gestalt der Meere und Flüsse, von den Erdteilen, von den hauptsächlichsten Reichen Europas, insbesondere aber von den Städten, Bergen und Flüssen des eigenen Vaterlandes, und was sonst bemerkenswert ist.«

Es wird stets ein Hauptverdienst des Comenius bleiben, dafs er als Erster die leitenden und richtunggebenden Ideen über den heimatkundlichen Unterricht aussprach. Und zwar, wie bereits Adolf Tromnau hervorhebt*), in Bezug auf den Lehrgang: dafs die Unterweisung vom Hause und seiner Umgebung fortschreiten soll zum Wohnort und dessen Umgebung; in Bezug auf das Unterrichtsziel: dafs die Schüler an Objekten der Heimat die wichtigsten geographischen Grundbegriffe verstehen lernen sollen; in Bezug auf die Lehrmethode: dafs der Unterricht seinen Schwerpunkt in realer Anschauung und in der Beobachtung der Dinge haben müsse.

Aber auch die allgemeinen Grundsätze, welche dieser grofse didaktische Reformer beim Unterricht überhaupt eingehalten wissen will: lückenlose Stufenfolge, Parallelismus von Wort und Sache, Anschaulichkeit durch Bild und Beispiel und zwar in der Weise, »dafs alles so vielen Sinnen wie möglich vorgeführt werde«, häufige Wiederholungen, Betonung des fürs praktische Leben Nützlichen — haben auf die Art der geographischen Belehrung wohlthätigen Einflufs geübt. Freilich geschah dies nur sehr allmählich, wie überhaupt der von Comenius ausgestreute Same oft erst recht spät seine Körner trug. Seine Ideen befruchteten unser modernes Schulwesen zum mindesten nicht weniger stark, als jenes des XVIII. Jahrhunderts. Er ist uns durch seine realistische Pädagogik, welche der Satz wie ein Leitmotiv immer und immer wieder durchklingt: Nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensibus, heute so recht das grofse Vorbild, welches Nacheiferung weckt und dem Urteil höhere Gesetze gibt. An Kraft des Geistes, Selbstständigkeit und Tiefe des Denkens steht Amos Comenius auf

*) Lehrbuch der Schulgeographie. I. Teil, S. 10.

gleicher Höhe wie Rousseau und Pestalozzi; an didaktischem Geschick und praktischen Reformgedanken aber ist er, trotz schwerer Mifserfolge in der Schulstube, doch beiden überlegen.

Wenn bereits während des XVII. Jahrhunderts die Geographie in den Lehrplänen der meisten höheren Schulen Deutschlands Berücksichtigung gefunden hat*), so haben dazu Neander, Cluver und Comenius wesentlich mitgewirkt. Es ist aber nicht die Schuld des letzteren, dafs die Erdkunde damals blofs als ein nicht zu entbehrendes Anhängsel der Geschichte galt und mit der Lektüre der Klassiker, später auch mit jener von »Novellen« oft unnatürlich genug verknüpft wurde. Noch stärkere Hervorhebung und vielfach auch schon eine freiere und selbständigere Behandlung erfuhr die Geographie als Lehrzweig im XVIII. Jahrhundert. Mehr und mehr drang jetzt die Erkenntnis durch, dafs sie der Veranschaulichung nicht entbehren könne, und dafs man in dieselbe am besten durch eine systematische Pflege der »sinnlichen Selbsterfahrung« mittels der Heimatkunde einführe. Doch herrschte hinsichtlich des Umfanges und der Art, wie die Unterweisung in der Erdkunde damals an den deutschen Lehranstalten betrieben wurde, die wunderlichste Ungleichheit, was wiederum Kropatschek in seinem bereits angezogenen Vortrage durch Einzelheiten illustrieren konnte. Auch daran erkennt man, wie weit die politische Zerfaserung des Reiches ihre Kreise zog. Die Entwickelung des älteren heimischen Schulwesens steht nicht zum geringsten auch unter ihrem Einflusse, hier zum Schaden, dort zum Nutzen von Erziehung und Bildung. Sie machte sich in ähnlichem Grade geltend, als dies heute etwa die Persönlichkeit des Lehrenden, seine individuelle Auffassung der Unterrichtszweige und seine besondere Durchdringung und Darbietung der Lehrstoffe thut.

Ähnlich wie in Sachsen-Gotha durch den vom Geiste Ratkes durchwehten Gothaischen Schulmethodus (1642) der Elementarunterricht mitten in den unheilvollen Wirrnissen des grofsen Religionskrieges eine tiefgreifende Organisation erfuhr, die auch der Pflege der Heimatkunde zu gute kam, wurde ganz besonders in Braunschweig während des XVIII. Jahrhunderts dem geographischen Unterrichte gründliche Aufmerksamkeit geschenkt. Koldewey liefert in seiner ausgezeichneten »Geschichte des Schulwesens im

*) Eine Summe von Belegen hierfür enthält der wertvolle Vortrag Kropatscheks: »Zur geschichtlichen Entwickelung des geographischen Unterrichts«. Verhandlungen des 1. Deutschen Geographentages, S. 120 ff.

Herzogtume Braunschweig« dafür authentische Zeugnisse. Dafs man dort schon sehr zeitig die geographische Belehrung auf Wandkarten stützte, beweist Wolfenbüttel, wo 1691 vier Wandkarten von Europa, Asien, Afrika und Amerika angeschafft wurden. Bei der Einweihung des dortigen neuen Schulhauses im Jahre 1705 hatte sich der geographische Apparat um fernere fünf Karten vermehrt, von denen die eine die Erdkugel, die anderen Spanien und Portugal, die Niederlande und das nordwestliche Deutschland, Deutschland und Oberitalien darstellten. Diese wertvollen Lehrmittel waren in Rahmen an den Wänden des Klassenzimmers der Prima aufgehängt und teilweise durch Gardinen vor dem Staube geschützt. Eine tragbare tannene Doppeltreppe, auf jeder Seite mit drei Stufen, erleichterte die Benutzung. (Koldewey a. a. O. S. 122.)

Auch im Lehrplan der 1687 zu Wolfenbüttel eröffneten Ritterakademie findet sich die Erdkunde unter den öffentlichen Lektionen für die Akademisten, aber nur als Annex der Weltgeschichte, die der Professor der — Jurisprudenz zu lesen hatte (a. a. O. S. 140). Ebenso wurde Geographie — in Verbindung mit Genealogie — an dem 1746 errichteten Kollegium Karolinum in Braunschweig doziert (a. a. O. S. 151). Gleicherweise geschah dies nach der Helmstädter Schulordnung vom 18. Juli 1755 in der dortigen lateinischen oder Trivialschule und zwar in jeder ihrer drei Klassen wöch. in je zwei Stunden (a. a. O. S. 159). Weiterhin sollten nach der »Punktation behufs einer besseren Einrichtung der grofsen, insonderheit der lateinischen Schulen in Braunschweig und der demnächst für dieselben abzufassenden Schulordnung« (1755) — letztere trat allerdings nicht in Kraft — von der 4. bis zur 1. Klasse der Lateinschulen je zwei Stunden Geographie auf Grund eines Werkes des Strafsburgers Joh. Jak. Schatz, ferner von Wandkarten und des Homannschen Atlasses gelehrt werden. Ähnliche Berücksichtigung fand unser Lehrzweig in der Ordnung für die vereinigte Amelungbornsche Kloster- und Stadtschule zu Holzminden vom Jahre 1756 und in jener für das Pädagogium an der Helmstädter Universität (a. a. O. S. 168 und 170, 171).

Der vorhin erwähnte Entwurf einer braunschweigischen Schulordnung für Lateinschulen enthält auch höchst beachtenswerte Vorschriften über die anzuwendende Lehrart im allgemeinen: Das zeitverderbende Diktieren in die Feder, das früher ganz allgemein wie ein Alp auf den Lehrstunden gelastet hatte, wird streng untersagt. Nur Definitionen und kurze Anmerkungen darf sich der

Schüler für die häusliche Wiederholung aufzeichnen. Als Methode wird die fragende und zugleich zergliedernde (method. socratica et analytica) vorgeschrieben. In allen Fächern soll das mechanische, Unlust und Widerwillen erweckende Auswendiglernen vermieden und den Schülern das Studium durch eine anschauliche, wohlgeordnete, der jugendlichen Fassungskraft angepafste und zur Selbstthätigkeit anregende Darbietung des Lehrstoffes leicht und angenehm gemacht werden. Um die Aufmerksamkeit stets wach zu erhalten, soll der Lehrer bei seinen Fragen keine gewisse Ordnung beobachten, sondern bald diesen, bald jenen Schüler aufrufen. Auch soll er die Frage stellen, ohne vorher jemand zu nennen, und dann erst, wenn sie gestellt ist, denjenigen aufrufen, der antworten soll. Ist die Antwort erfolgt, so wird ein anderer gefragt, ob dieselbe richtig sei, um ihm auf diese Weise Gelegenheit zu geben, sein Urteil zu fällen und seine Einwürfe vorzutragen. Wird eine Wissenschaft in Angriff genommen, so soll dem eingehenden Vortrag derselben ein summarischer (?) und soviel wie möglich tabellarischer Überblick (!) vorangeschickt werden. Am Anfange jeder Stunde ist das Pensum der vorigen in Kürze frageweise zu wiederholen. Aufserdem sollen Repetitionen stattfinden, sobald ein Hauptstück einer Wissenschaft zu Ende gebracht ist. Von den sämtlichen Schulbüchern und von den Landkarten sollen die Schüler einer Klasse womöglich stets eine und dieselbe Ausgabe in Händen haben. (Koldewey a. a. O. S. 163 ff.) — Man sieht: Es sind durchaus moderne und psychologisch begründete Forderungen, die man in Braunschweig vor anderthalb Jahrhunderten an Lehrer und Unterricht stellte. Leider blieben sie mit ihrer ganzen strengen Folgerichtigkeit ungleich mehr auf dem Papier, als sie in die Praxis umgesetzt wurden.

Auch im deutschen Süden und zwar vornehmlich in Altbayern hat man, wenn auch zum Teil erst ein halbes Säkulum später als im Norden des Reiches, den geographischen Unterricht in den höheren Lehranstalten zu seinem Rechte kommen lassen. Die vaterländischen Bestrebungen Lorenz von Westenrieders, sowie seine und Flurl-Pallhausens Schulbücher zur Einführung in die Erdkunde sind uns dafür unwiderlegliche Dokumente. (Ausführliches hierüber im Abschnitt VII.) Eine besonders wichtige Forderung aber erscholl mit Nachdruck gerade aus Süddeutschland. Im Jahre 1747 erschienen in Nürnberg die »Homannischen Vor-

schläge von den notwendigen Verbesserungen der Weltbeschreibungswissenschaft und einer disfals bey der Homannischen Handlung zu errichtenden neuen Akademie«. So wenig bedeutsam dieselben in rein methodischer Hinsicht sind, so beachtenswert erscheinen sie als stark prononciertes Zeitbekenntnis über den Stand der kartographischen Darstellungen und geographischen Beschreibungen um 1750. Sie verlangen in erster Linie zuverlässig fundierte Spezialkarten und ihnen gleichwertige landeskundliche Schilderungen*). »Die Spezialkarten,« führen sie aus, »sind eines von den vornehmsten Mitteln, sowohl die Weltbeschreibung überhaupts zu verbessern, als auch die Mappierung der allgemeinen Karten mit gröfserer Richtigkeit zu vollbringen. Man kann aus dem gegenwärtigen Zustand der Weltbeschreibung, da man eben der Einsicht bis in die kleinsten Teile herunter entbehret, klar thun, dafs man es um dieser Ursache wegen bifs daher nicht weit hat bringen mögen. Alles, was die Verbesserer seither gethan, ist nur immer in einer Darstellung allgemeiner Karten, die etwas besser als die bisherigen waren, bestanden. Diese sind gleichsam wie in den Wissenschaften die Lehr-Begriffe und Anfangsgründe. Wie viel würden aber die Wissenschaften gefördert, wenn man nur einerley Wahrheiten unter verschiedenen Manieren, das ist immer nichts als Anfangsgründe, schreiben wollte! Wir sagen also, dafs, so lange man nicht genug Spezial-Karten hat, alle Mappierungsarbeit unsicher und eine grofse Verbesserung der Weltbeschreibung niemahls möglich sein werde!«

Damit hat der Homannsche Verlag rücksichtslos den Finger in eine Wunde gelegt. In der That produzierten gar manche im XVII. und in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts Kartenzeichnungen, ohne die allernötigsten Messungen und Aufnahmen angestellt zu haben, wollten als Kartographen und Geographen gelten, ohne die unerläfsliche Selbständigkeit bei ihren Arbeiten zu besitzen. Sie gefielen sich im verschlissenen Gewande des Imitators und Plagiators und waren im Grunde nur »Schmierer und Kopisten.

*) Bereits 1727 klagt Hauber in seinem »Nützlichen Discours von dem gegenwärtigen Zustand der Geographie, besonders in Teutschland etc.«: Wie viel seynd in Teutschland Länder, von welchen wir noch keine Nachrichten haben, oder welche in denen Charten als Wüsteneien aussehen, da sie doch vortrefflich peubliret seynd? Wie unrichtig, Fabel- und Fehlerhafft werden uns die andern in Büchern oder auf Charten beschrieben?« (III. Discours: Von der noch gegenwärtigen Unvollkommenheit der Geographie und ihren noch habenden Fehlern und Mängeln. S. 151.)

durch welche die Würde der Weltbeschreibungswissenschaft heruntergesetzt wurde«.

Die Spezialkarten nun sollten nach den Homannschen Vorschlägen durch »Orts-, Land- und Reisebeschreibungen ergänzt werden oder was sonst die Stelle einer Urkunde vertreten kann. Diese gehören für den Weltbeschreiber, der sich nur nach den ersten Quellen umsehen mufs. Alle diese Quellen sind jenem aber nur nützlich, wenn ihnen das zukommt, was die Erklärung der Erdbeschreibung haben will: Die Abschilderung eines Orts und Lands, wie sie sich in Absicht der Erdoberfläche (!) und des Bürgerlichen Zustands der Menschen verhalten. Leider aber äufsert sich, dafs bey den seitherigen Büchern von dieser Art selten oder gar wohl niemals die erforderlichen Eigenschaften wahrgenommen werden. Wir erkühnen uns vorzugeben und wollen es behaupten, dafs von Strabo an bis hieher niemahlen eine rechte Ort- und Landbeschreibung erschienen; die Alten wie die Neuen haben nach einerley Ordnung oder vielmehr Verwirrungs-Art geschrieben .... Verschiedene haben auf verschiedentliche Art ihre Gedanken eröfnet, wie das Aufnehmen der Weltbeschreibungs-Wissenschaft zu befördern wäre. Aber es sind mehrentheils Historisch-Gelehrte gewesen, die nur ein Aug, d. i. einen halben Begrif von dieser Wissenschaft hatten und dahero nicht im Stande waren, solche Maasregeln anzugeben, die aufs genaueste zur Sache treffen«. Und so wird denn auch gefordert, dafs geographische Bücher und Karten, seien sie nun von rein wissenschaftlicher Art oder für die Schule bestimmt, nur von gründlich geschulten Fachgelehrten geschrieben und hergestellt werden sollen. Mit gleichem Nachdruck wird weiterhin darauf hingewiesen, dafs der Mischmasch von Historischem, Genealogischem, Heraldischem und Anekdotenhaftem, der bisher im geographischen Schrifttum lächerlich breit wucherte, mit der Wurzel auszurotten sei. »Was haben Chroniken in Orts- und Landbeschreibungen zu thun?« wird schon damals mifsmutig ausgerufen.

* * *

Was hat nun aber das XVIII. Jahrhundert für die Entwickelung der geographischen Lehrmethoden überhaupt geleistet?

Zweifellos ebenso Bedeutsames, als alle vorhergehenden Jahrhunderte zusammen. Man kann beweisen, dafs die Grundgedanken zu fast allen neueren und neuesten

methodischen Erörterungen über den Unterricht in der Erdkunde bereits dem XVIII. Jahrhundert angehören. Das XIX. Jahrhundert hat sie nur im einzelnen weiter entwickelt und praktisch ausgebaut.

A. H. Francke erhebt in seinen höheren Lehranstalten die Geographie zu einem selbständigen Lehrzweig. Er und mit ihm Hieron. Freyer stellen als Leitsatz für den erdkundlichen Unterricht auf: Non multa, sed multum. Beide wollen die Ortskunde nach der Lage der Siedelungen, nicht nach ihrer Gröfse oder ihrem Range betrieben wissen, fordern ausgiebige Benutzung der Karten, zusammenfassende Wiederholungen, auch im Anschlufs an Zeitungslektüre, freilich aber auch eine einseitige Beschränkung der consideratio geographica eines Landes nach der Ummarkung, den Flüssen und Hauptteilen desselben.

Polykarp Leyser läfst die Naturgrenzen bei Betrachtung der Einzelländer zu ihrem Rechte kommen.

J. B. Basedow strebt für den Unterricht in den Fächern der Weltkunde die Konzentrationsmethode an. Er fordert vor allem auf der untersten Lehrstufe die innige Verwebung der geographischen Verhältnisse mit dem Leben und der Arbeit des Menschen. Dadurch trägt derselbe in gewissem Sinne ein anthropogeographisches Moment in seine Betrachtungen hinein. Basedow und unter seinen Strebensgenossen besonders Salzmann vermehren das von Comenius, Locke und auch von Rousseau überkommene Erbe. Sie schreiten von der Sache zum Begriff fort und werden die Begründer des synthetischen Lehrgangs beim geographischen Unterricht, indem sie die Kenntnis der Heimat, Beobachtung, Erfahrung und Selbstthätigkeit zum Fundament der erdkundlichen Erkenntnis machen. Weiterhin verlangt Basedow eigens für Schulzwecke hergestellte Musterbilder und ein Naturalienkabinett. Die Philanthropinisten halten überhaupt auf Veranschaulichung so viel, dafs sie an zwei grofsen, im Felde aufgeworfenen Halbkugeln, auf denen man gehen und springen konnte, die Oberflächenverhältnisse beider Hemisphären lehrten. Endlich empfahl Basedow bereits die Einrichtung eines sogenannten »Educationswarenhandels«.

F. Bahrdt, das enfant terrible des Philanthropinismus, verläfst allerdings die von Comenius und Rousseau vorgezeichneten Pfade. Er beginnt den geographischen Unterricht mit der Orientierung am Himmel, auf dem Globus und der Karte. Dagegen bietet er

andererseits den Schülern statt dürrer Nomenklaturen und trockener Zahlenreihen farbige, lebensfrisch entworfene Landschaftsbilder aus nah und fern.

J. H. Campe vertritt den in der Theorie blendenden Grundsatz einer gleichzeitigen Förderung der Sprach- und Sachkenntnisse und kommt dadurch zu einer unfruchtbaren Vermengung des fremdsprachlichen mit dem geographischen Unterricht.

Dem Kreise der Philanthropen gehört endlich noch Schütz an. Er legt ein besonderes Gewicht auf die sorgfältige und anschaulich-klare Entwickelung der geographischen Grundbegriffe. Aufserdem spricht er der Wiederholung in Form von Reisen auf den Karten das Wort. Auch ihm geht eine liebevolle Betrachtung des heimatlichen Bodens und Volkes weit über eine fragmentarische Überschau der entlegenen fremden Länder.

Joh. Gottfr. Hauptmann zersplittert in echt schulmeisterlicher und unerhört pedantischer Weise die Schulgeographie in nicht weniger als 24 Unterarten.

Hübner ist für alle Zeiten der typische Repräsentant der katechisierend-handwerksmäfsigen, Büsching einer ausgedehnt encyklopädischen, Gatterer der konstruktiv-klassifizierenden Behandlung der Geographie.

Die Wege des letzteren schlagen zum Teil auch Glandorff und Schulze ein.

C. G. Glandorff hat die Wichtigkeit der Orts- und Lagebestimmungen für den geographischen Unterricht, sowie die methodische Bedeutung eingehender Vergleiche in dieser Beziehung gründlich erwiesen; er will ferner lückenlos fortlaufende Wiederholungen und die Benutzung von Weltkarten ohne Nomenklatur beim Unterricht.

J. M. F. Schulze hingegen war wohl der erste, welcher Kartennetze für die Einführung in die Erd- und Länderkunde entwarf und systematisch in Anwendung brachte.

Gedike, der Neuhumanist, betont, dafs der geographische Unterricht jeweils der geistigen Entwickelungsstufe des Zöglings, aber auch dessen künftiger Berufsstellung im Leben angepafst sein müsse. Auf jene Länder, in denen sich gerade bedeutsame Zeitereignisse abspielen, solle

besondere Rücksicht genommen und, was vor allem hervorgehoben zu werden verdient, bei der gesamten Belehrung in der Erdkunde die Imagination, eine gesunde Phantasie und eine lebhafte Vorstellungskraft, gründlich gepflegt werden.

Ähnlich wie Gedike will auch A. C. Gaspari, dafs der geographische Unterricht den zukünftigen Stand der Schüler zum Richtpunkte habe. Er fordert aufserdem eine reichlich bemessene Anzahl von Lehrstunden für denselben und in den höheren Klassen stetig fortlaufende Rücksichtnahme und Beziehung auf die früher behandelten Pensa. Mit besonderem Nachdruck tritt Gaspari endlich für eine blofs übersichtliche Schilderung der wichtigeren Erdstriche in den fremden Kontinenten und für bessere Lehrmittel ein und zwar besonders für Einzelkarten von jedem Lande in einem übereinstimmenden Mafsstabe, ohne Stoffüberfüllung, ohne politische Einteilung und auffällige Nomenklatur, aber mit plastisch wirkender Färbung.

Herder fafst in tiefsinnig philosophischer Weise die Geographie als Basis der Geschichte und die Geschichte als eine in Bewegung gesetzte Geographie der verschiedenen Zeiten und Völker auf.

Der anonym gebliebene Verfasser der Erdbeschreibung für churbayerische Realschulen gibt ein treffliches Vorbild dafür, wie die Schulgeographie in Reisebriefen — und zwar eines Knaben für seine Mitschüler — frisch, allgemein verständlich und eindrucksvoll zugleich dargestellt werden könne.

Lorenz von Westenrieder spricht, wie die Philanthropen, Schulwanderungen das Wort; er wendet sich gegen das Zurückdrängen der Körperpflege durch ein Übermafs von Unterrichtsfächern und Lehrstunden; eifert die jugendlichen Wanderer zur Beschreibung ihrer Heimat und der von ihnen bereisten Gegenden an; verwirft den unehrlichen Paradedrill für die Prüfungen; will Einführung in die wichtigsten älteren Karten des heimatlichen Landes und verlangt Faustskizzen der Schüler im Verlaufe des Unterrichts, die wahrscheinlich zu Hause vervollständigt werden mufsten.

Westenrieder gesinnungsverwandt sind seine Landsleute Flurl und Pallhausen. Auch sie sind für die Angliederung der

Ortskunde an die Flufsläufe, aber nicht nur, weil hiedurch die gedächtnismäfsige Aneignung des Lernstoffs eine wirksame Stütze erhält, sondern auch, weil auf diese Weise die widernatürliche Zerfaserung, besonders des landeskundlichen Wissens, hintangehalten werden kann. Gleichzeitig wollen beide Schulmänner die innere Anschauung durch während der Unterrichtsstunde entworfene Kartenskizzen fördern und die willkürliche Vereinzelung der Vorstellungen verhindern. Sie legen ferner die Produktionsverhältnisse des Heimatlandes, die Äufserungen des dortigen Erwerbslebens kartographisch fest und zwar durch bestimmte Signaturen, mittels deren das »Lokalgedächtnis« der Schüler gestärkt werden sollte.

Dafs es im XVIII. Jahrhundert auch an methodischen Kuriositäten: geographischen Spielkarten und Unterhaltungsspielen, gereimten Schulbüchern und gesungenen Katechismen für die Unterweisung in der Erdkunde nicht gemangelt hat, ist im Zeitalter des Philanthropinismus und des galant homme kaum zu verwundern.

Dieser Überblick mag erkennen lassen, dafs die Arbeit des XIX. Jahrhunderts auf dem Gebiete der geographischen Lehrmethoden darin bestehen mufste, diese mehr oder minder deutlich formulierten und berechtigten Grundsätze im einzelnen praktisch durchzuführen und so zu ergänzen, dafs sie den Fortschritten des Wissens von der Erde überhaupt und den modernen Anschauungen über die Aufgaben von Erziehung und Unterricht im besonderen an den Elementarschulen, wie an den verschiedenen Arten der gehobeneren Lehranstalten gerecht wurden. Aufserdem mufste die kartographische Technik ungleich mehr und vielseitiger als bisher in den Dienst der Schule gestellt und ihren Sonderforderungen angepafst werden. Dafs all diese Arbeit gelingen mufste, dafür gaben allein schon zwei Männer Gewähr, welche an der Schwelle des neuen Jahrhunderts standen: Heinrich Pestalozzi und Carl Ritter.

II. Abschnitt.

Die pietistische Pädagogik: A. H. Francke; die Waldecker Schulordnung von 1704; Hier. Freyer.

Es ist eine beachtenswerte Erscheinung, dafs am Ausgange des XVII. und am Beginne des XVIII. Jahrhunderts eine religiöse Bewegung im protestantischen Deutschland den Antrieb zu einer weitgreifenden Erneuerung des Schullebens gab, nachdem das im älteren Humanismus wurzelnde Unterrichtswesen längst seine Blüte hinter sich hatte: der Pietismus. Man hat ihn als einen Kampf gegen die in Formalismus erstarrte lutherische Orthodoxie, als eine Reaktion des Gefühls gegen die vorwiegend intellektualistische Auffassung des Religiösen gekennzeichnet*). Im positiven Sinne strebte er demnach eine Verinnerlichung des evangelischen Glaubenslebens und gleichzeitig werkthätige Äufserungen des letzteren in barmherziger Christenliebe an. Der Pietismus hat vor allem in Mittel- und Norddeutschland breite Wellen geschlagen und dort auch zur Begründung einer eigenartigen Pädagogik, zur kraftvollen Umgestaltung der Erziehung und Bildung und zur Errichtung grofsartiger, noch lebensfrisch in die Gegenwart hereinragender Schulanstalten geführt.

Der Grundcharakter der pietistischen Glaubensrichtung spiegelt sich nur allzudeutlich in der pietistischen Pädagogik wieder. Sie gibt der Unterweisung in allen Lehrfächern, soweit dies nur immer angänglich ist, eine religiöse Färbung. Alle Belehrung hatte nur die eine, scharf hervortretende Tendenz: rechtschaffene, gebildete Christen heranzuziehen, den Grund zu wahrer Gottseligkeit und

*) Th. Ziegler: Geschichte der Pädagogik, S. 182.

christlicher Klugheit in der Jugend zu legen. Weil der Pietismus aber auf der Paulinischen Meinung fufste, der Mensch sei von Natur aus zum Guten untüchtig und sein eigener Wille verdorben, so suchte man in ihm die angeborene Sonderart, das individuelle Denken, Fühlen und Wollen möglichst zu vernichten. Erziehung und Gewöhnung wurden weit höher geschätzt als Kenntnisse. Und in der Sittenstrenge ging man so weit, Vergnügungen gänzlich zu verbieten und Spiele nur in beschränkter Auswahl zuzulassen. Harmlose Schülerspaziergänge unter Aufsicht sollten für beide Ersatz bieten.

Das Haupt der pietistischen Pädagogik war August Hermann Francke: ein Mann flammenreinen Glaubens und dienender Liebe, ein ebenso sittenlauterer, als von Barmherzigkeit durchfluteter und willensstarker Charakter. Francke ist in seiner Art der Pestalozzi des Sachsenlandes. Wenn er auch dem Schweizer Menschenfreund nicht an Gröfse und dauerndem Wert der Ideen, an psychologischer Vertiefung seiner theoretischen Forderungen gleichkam, wenn es ihm auch nicht gelang, eine wahrhaft soziale Pädagogik im freimütigen Sinne und von bleibender kosmopolitischer Bedeutung zu schaffen, so ist er jenem doch nahe verwandt an barmherziger Milde und mitleidiger Liebe für die Waisen und Armen, so übertrifft er doch Pestalozzi an fruchtbarem Organisationstalent und nachhaltigen, wesentlich auf ihn selbst zurückzuführenden praktischen Erfolgen. Wie jener, zählt auch Francke unter die Pioniere des deutschen Schulwesens. Aber die Pfade, die er wies, reichten nicht so weit und konnten nicht so lange begangen werden, als jene des Mannes von Neuhof und Stanz, Burgdorf und Iferten. Francke war zu viel Theologe und unvergleichlich mehr ein Kind seiner Zeit, des beginnenden XVIII. Jahrhunderts, als der während und nach der grofsen Revolution wirkende Pestalozzi. Und als solches mufste er auch einseitiger sein als der letztere, dessen Gedanken von impulsiven, geistig hochragenden Schülern und Strebensgenossen erfafst, geläutert und praktisch so weitergebildet wurden, dafs sie jahrhundertelang bahnweisend nachwirken werden.

Franckes pädagogische Verdienste beruhen nun darin, dafs er sich um die Förderung und Ausbreitung des Elementarunterrichts und die Vorbildung der Lehrer kräftig annahm; die katechisierende Art zu lehren weiter ausbildete und die Kunst hochhielt, durch Frage und Antwort mit den Zöglingen dasjenige zu entwickeln, was sie gründlich fassen sollten; an Stelle des Klassen-

systems der Humanisten das sogenannte Fach- oder Parallelsystem anwandte, das jeden Schüler in den einzelnen Unterrichtszweigen derjenigen Abteilung oder Stufe zuwies, welche seinem Kenntnisstande entsprach; die sinnliche Selbsterfahrung, das Anschauungsvermögen und die Handfertigkeit der Zöglinge hob durch den Besuch von Werkstätten, die Anlegung eines botanischen Gartens und einer Naturaliensammlung, den Betrieb einer elementaren Experimentalphysik, durch die Zergliederung und das Ausstopfen von Tieren, die Ausführung von Papp- und Drechslerarbeiten, die Unterweisung im Glasschleifen und Kupferstechen. Endlich ist es Francke hoch anzurechnen, dafs er sich der Realfächer in allen seinen Schulanstalten annahm und auf dem Gebiete des Realismus manches praktisch versuchte und ausführte, was vom XVII. Jahrhundert blofs theoretisch gefordert wurde.

Die Wertschätzung der realistischen Unterrichtszweige durch diesen Pädagogen hatte zur Folge, dafs er sich auch um die Unterweisung in der Erdkunde einiges Verdienst erwarb und auch in der Geschichte der Methodik dieses Faches — um ein Wort von ihm selbst zu gebrauchen — »segensvolle Fufsstapfen«, allerdings von seichter Art, hinterliefs.

In der Elementarschule sollte die Geographie nach Franckes Meinung nur gelegentlich berücksichtigt werden. »Weil auch einer, der nicht studieret, dennoch die Prinzipia Astronomiae, Geographiae, Physicae, Historiae, und was seines Orts oder Landes Polizey-Ordnung sey, zu wissen wohl vonnöhten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will, wird ihnen auch aufser denen ordentlichen Schulstunden . . . . gleichsam spielender Weise von allen diesen Wissenschaften das Nöthigste beygebracht, dafs sie zum Exempel lernen, wie sie Gott aus der Natur erkennen und sich durch seine Wercke zu seinem Lobe reitzen lassen sollen, wie sie ein Land vom andern unterscheiden, wie sie reisen sollen, wie sie einen Acker messen oder theilen, wie sie den Calender brauchen sollen etc.« (Schulordnungen der Franckeschen Stiftungen zu Halle, 1702. Abschnitt: Von der Information der Waysenkinder insonderheit. Vgl. R. Vormbaum: Die evangelischen Schulordnungen des XVIII. Jahrhunderts, S. 41.)

Im Pädagogium zu Glaucha bei Halle dagegen wurde die Geographie als selbständige Disziplin betrieben. Man verwendete auf sie, die Geschichte und verwandte Fächer wöchentlich 10 Stunden. Während des Sommers wurden u. a. auch Exkursionen unter-

nommen und an klaren Abenden die Gestirne am Himmel aufgesucht, »die zu anderer Zeit auf dem Globus gezeigt worden«. Die wichtigsten Gesteinsarten legte man in Handstücken vor. (»Ordnung und Lehrart, wie selbige in dem Paedagogio zu Glaucha an Halle eingeführet ist. Sect. II, Abschn. 32, 33, 36.) Auch wurden bisweilen geographische Themata zu den Orationes, den Übungen in freier lateinischer Rede, in der ersten (obersten) Klasse gewählt (a. a. O. Sect. III, Kap. 3).

Aus den besonderen Bestimmungen über die Erteilung des geographischen Unterrichts am Pädagogium Franckes (a. a. O., Sect. III, Kap. 4, Abs. 2) sei folgendes herausgehoben:

Als Leitfaden dienten Hübners geographische Fragen, in denen, weil sie in deutscher Sprache verabfaſst waren, die Knaben auf ihren Stuben leicht nachlesen konnten. Sie sollten vom Anfang bis zum Ende durchgenommen werden. Auf die Geographie von Palästina, Kleinasien, Ägypten, Griechenland und Italien wurde besonderer Nachdruck gelegt »wegen des groſsen Nutzens, den man bei Lesung der Bibel davon haben kan«. Und zwar erfolgte die Betrachtung der einzelnen Länder in der Reihenfolge, wie sie die biblische Geschichte forderte.

Mit der Geographie von Deutschland wurden genealogische Mitteilungen über die vornehmsten Fürstenhäuser verknüpft. Auch wurde darauf gesehen, daſs die Schüler die lateinischen Namen eines jeglichen Ortes wohl behielten.

Merkenswert ist endlich, daſs Francke den geographischen Unterricht mit der Zeitungslektüre verbunden und das sichere und rasche Zurechtfinden auf den Karten, für welche keine bestimmte Sammlung vorgeschrieben war, eifrig gepflegt wissen wollte. »Es werden bei dieser Lection die teutschen Zeitungen tractiret, welche der Präceptor zuvor durchlieset, und zum Anfange der Lection die vornehmsten Puncta erzählet, damit nicht dadurch der Lection selbst zu viel Zeit entgehen möge. Bei der Erzehlung lässet er die Örter, deren gedacht wird, aufschlagen und erkläret die unbekannten terminos . . . Und wenn ein Ort gezeiget wird, muſs solchen ein jeder mit Fingern auf seiner Charte weisen: also kan er ohngefähr sehen, ob auch alle den Ort gewiſs gefunden haben.«

* * *

Zwischen den Satzungen für die Franckeschen Lehranstalten von 1702 und jenen aus dem Jahre 1721 liegt die Gräflich

Waldeckische Schulordnung von 1704 (vgl. Vormbaum: »Evang. Schulordnung d. XVIII. Jahrh.«, S. 116 ff.). Sie ist streng im Geiste der soeben berührten Vorschriften des grofsen pietistischen Menschenfreundes gehalten. Wie diese, empfiehlt auch sie Hübners Fragen als Grundlage für den erdkundlichen Unterricht, legt erheblichen Nachdruck auf die Geographie von Palästina und auf die Benutzung der wöchentlichen Zeitung; »denn ein Präceptor findet dadurch Gelegenheit, der Jugend nicht nur dasjenige, was ad historiam aetatis praesentis gehört, bey zu bringen, sondern auch zu zeigen, wie alles, was wir in den Zeitungen lesen und hören, weifslich zur Ehre Gottes und unserm und anderer Besten anzuwenden seye, daran Sie in ihrem gantzen Leben nicht geringen Vorteil haben könne.«

Im übrigen verlangt die Waldecker Ordnung, »die Geographie nicht bifs in die oberste Classe zu verspahren, sondern es sollen auch diejenigen, so in den untersten Classen sitzen, darzu den Anfang machen, weil dieselbe sowohl jucundum Studium, als auch res memoriae ist, auch überdem, wie man aus Erfahrung hat, von Kindern von 6 Jahren schon in etwas kan gefafset werden. Es mufs aber solches auf die Arth geschehen, dafs man zumahlen Anfangs die Kinder nicht selbsten in einem Geographischen Buch lesen, sondern nur die Land Charten einsehen lasse, und Ihnen einen Teil der Welt nach dem andern, und die darinn gelegene Länder und Städte auf den Charten weise. Der Präceptor aber hat sich der Bücher zu bedienen«.

Die Betrachtung und Schilderung der Länder hat nach folgenden Fragen zu geschehen:

1. Wo ist das Land gelegen? Welches man nach dem Himmels Circul und dem Flufs, daran es gelegen, oder anderen Merckzeichen zeigen kan; dabey ist auch die Länge und Breite zu behalten.
2. Was hat es vor Grentzen gegen Morgen, Abend etc.?
3. Wie ist der Boden beschaffen, obs Fruchtbahr, was er trage und hervorbringe; obs bergig oder eben; was vor berühmte Wälder darinnen?
4. Wie ist die Lufft, gesund oder ungesund, kalt oder warm?
5. Wie wird das Land nach der Situation getheilet?
6. Was sind vor Flüsse im Lande? Wo entspringen die Flüsse, wo fliefsen sie hin, durch was vor Länder; Kommen auch

andere Flüsse in diese; Theilet sich auch der Flufs in verschiedene Ströhme?

7. Was vor Städte, Vestungen, Accademien sind im Lande? Die in der Obern Clafse mögen wohl einen Geographum dabey lesen, ferner neben Hübners Fragen noch die Werke von Cellarius (Geographia antiqua) und Cluver benützen. Endlich wird gefordert, dafs die Heimatkunde eingehend auf Grund einer Spezialkarte, die Vaterlandskunde aber nach einer allgemeinen »Charte von Teutschland« betrieben werde.

* * *

Eine wesentlich gründlichere Beachtung als in der Lehrordnung von 1702 findet der geographische Unterricht in der »Verbesserten Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle« aus dem Jahre 1721. (I. Kapitel, 6. Abteilung: Von den Disciplinis litterariis. Siehe Vormbaum: Die Evangelischen Schulordnungen des XVIII. Jahrhunderts, S. 240—242.) Ihr Verfasser ist der ausgezeichnete Schulmann Hieron. Freyer, der treueste und geschickteste Mitarbeiter Franckes, dessen Schuleinrichtungen und Lehrbücher seinerzeit in vielen Anstalten Eingang gefunden haben.

Die »verbesserte Methode« enthält eine auf praktische Erfahrung gegründete und ins einzelne gehende Instruktion über die Einführung in die Erdkunde auf höheren Schulen. Aufser Hübners ertötenden Fragen wurden auch andere compendia geographica und historica erlaubt. Dazu hatte jeder Scholar den aus 18 Karten bestehenden Atlas scholasticus von Hübner in Händen. Doch war verboten, Lehrbücher in die Unterrichtsstunden mitzubringen, weil sie die Scholaren »an der Aufmerksamkeit auf das, was sie eigentlich behalten sollen, nur hindern«.

Zwar konnte zum öfteren, besonders Mittwochs und Samstags, eine Stunde auf die Zeitungen verwendet und bei dieser Gelegenheit bisweilen eine ganze Provinz kurz wiederholt werden. Daneben aber mufste, »so oft ein Königreich oder Land absolviret worden, ein General-Repetition angestellt werden«.

Endlich verlangt auch die »verbesserte Methode«, dafs die Geographie von Deutschland und Palästina gründlich gepflegt werde. Doch sind über die Betrachtung Kanaans und seiner Nachbargebiete nicht die ausführlichen und bindenden Vorschriften aufgestellt, wie in der Lehrordnung von 1702.

Im einzelnen soll der erdkundliche Unterricht nach folgenden Grundsätzen erteilt werden:

Allenthalben ist der alte Spruch zu befolgen: Non multa, sed multum.

Zuerst sind die Scholaren mit der politischen Einteilung eines Landes und den wichtigsten Siedelungen bekannt zu machen.

Die verwirrende Aufzählung der Ortschaften einer Provinz oder eines Bezirks nach Rang und Gröfse ist zu vermeiden. Sie sind vielmehr nach ihrer Lage aufzureihen, »weil auf diese Weise alles leichter zu finden ist, wenn die Scholaren nur den ersten Ort haben«. Der Lehrer führt die zu einem Verwaltungsgebiete gehörenden Städte nur mit dem blofsen Namen an. Alle Zöglinge suchen dieselben hierauf sogleich auf der Karte. Sodann wiederholt der Lehrer die Orte in der gleichen Ordnung, gibt aber zugleich auch ihre lateinische Bezeichnung und alles Merkenswerte von ihnen an. »Die Scholaren notiren sich dabei die vornehmsten Punkte mit der Feder, dürfen aber nunmehro weiter nichts fragen, damit der Docens nicht turbiret und die Zeit verderbet werde.« (?) Endlich folgt die letzte Repetition: »Da der Informator die Namen der angezeigten Örter nebst den dabey angeführten Merkwürdigkeiten examinando wiederholet«.

Eindringlich wird vor einer Schwäche gewarnt, welcher gerade die gewissenhaftesten Lehrer am häufigsten unterliegen: der zu breiten Stoffbehandlung am Anfange des Schuljahres, welche ein widerwärtiges Hasten und einen wenig fruchtbringenden Übereifer gegen den Schlufs hin zur unausbleiblichen Folge hat.

Im übrigen wird eine allzukahle und äufserlich knappe Behandlung der Länder nach Grenzen, Flüssen und Hauptgebieten empfohlen und der grundirrige Satz ausgesprochen: »Was ad considerationem historicam, politicam, ecclesiasticam und physicam gehört, kann bei den gröfsesten Reichen in einer eintzigen Stunde absolviret werden.«

Mit vollem Rechte wurde weitreichenden Wiederholungen breiter Raum gegönnt, eine Thatsache, die für die Gegenwart, wo sich der geographische Lehrstoff erdrückend hoch anhäuft, besonders beherzigenswert erscheint. Die repetitio geographica, welche den Kenntnisstand des einzelnen Zöglings genau berücksichtigte, wurde täglich in 3 bis 4 Klassen, gewöhnlich vormittags 10 Uhr, nach einem genau festgelegten Plane abgehalten. Für solche aber, welche noch keine Unterweisung in der Erdkunde

genossen hatten, fand allwöchentlich zweimal eine Präparatio geogr. statt, und zwar zu gleicher Zeit, wo mit den anderen wiederholt wurde.

Welche Bedeutung man am Pädagogium zu Halle einem, wenn auch beschränkten geographischen Wissen der Schüler zuschrieb, mag der Umstand erweisen, dafs zum Studium der Geschichte niemand zugelassen wurde, der nicht vorher in der Geographie das Seinige gethan hatte.

III. Abschnitt.

Der Philanthropinismus: J. Bernh. Basedow. Friedr. Bahrdt. Ch. G. Salzmann. J. H. Campe. Schütz.

Imanuel Kant meint einmal, dafs zu einer Reform des Unterrichts und der Erziehung, die nicht in allmählicher Fortentwickelung, sondern in revolutionärer Eile vor sich gehen soll, nichts weiter gehöre, als ein neugeordnetes Schulwesen mit echter Methode, von aufgeklärten Männern selbstlos geleitet*). Diese weit- und tiefgehenden Forderungen haben Basedow und seine Gesinnungsgenossen, wenn auch nur in beschränkter Weise und in verschiedener Auffassung, zu erfüllen gestrebt.

Dafs Basedows Charakterbild, von der Parteien Hafs und Gunst verwirrt, noch heute in der Geschichte der Pädagogik schwankt, daran trägt das Zwiespältige in seiner Persönlichkeit und seinen Leistungen selbst die Schuld. Gleich seinen Zeitgenossen Diderot und d'Alembert verfolgte auch er in seinen pädagogischen Reformbestrebungen eine gewisse »universalistische Tendenz«. Aber Basedow ist geistig nicht ursprünglich und nachhaltig, sittlich nicht stark genug, um sie praktisch auf dem Gebiete des Schullebens so folgerichtig und glänzend durchzuführen, wie jene Franzosen es in theoretisch-philosophischer Art in ihrem Dictionnaire gethan. Er ist stärker im Negieren, als in positiven und bleibenden Leistungen. Er ist ungleich mehr Agitator, als Reformator. Wer in ihm einen schöpferischen Geist von der thatkräftigen Eigenart und Konsequenz eines Amos Comenius sucht, wird getäuscht. Während der letztere mit einer selbst von Pestalozzi keineswegs übertroffenen Originalität

*) »Über Pädagogik.« Mit Kants Biographie herausgegeben von Dr. Th. Vogt Seite 13.

der pädagogischen Arbeit für Jahrhunderte hinaus höhere Gesetze gab, ist Basedows Talent darin stark, dafs es die leitenden Ideen von Ratke und Comenius, Locke und Rousseau im Sinne des Zeitalters der Aufklärung und mit besonderer Hervorhebung des humanitären Prinzips ausbeutete. K. Schmidt, der deutsche Geschichtschreiber der Pädagogik, hat keineswegs durchaus recht, wenn er sein Urteil über die Philanthropen in den langatmigen Satz zusammenfafst: Mochte auch der Philanthropinismus, statt eine gründliche, allseitige Bildung zu gewähren, zur seichten Vielwisserei und zur absprechenden Anmafsung führen; mochte er auch mit Verkennung und damit Vernachlässigung des Gedächtnisses und alles positiven Wissens eine wesentliche Seite des Denkvermögens vernachlässigen; mochte er auch in Rücksicht der klassischen Bildung trotz aller Anpreisung nicht das Versprochene leisten: mochte er endlich auch den Wert der höheren Gefühle verkennen, darum die Zöglinge zum Egoismus anleiten und das christlich-ethische Element der Erziehung, sowie das positive Christentum überhaupt, in seiner wahren erziehenden Kraft verkennen: der Philanthropinismus hat die Erziehung dem verderblichen Zwange des äufseren Lebens enthoben und mit einem freien Geiste belebt — der körperlichen Ausbildung Geltung verschafft, durch möglichste Veranschaulichung beim Unterricht und durch lebendige praktische Lehre den toten Gedächtniskram aus der Schule verbannt — in der Religion die Offenbarung Gottes in der Natur, ein Moment, das bisher beim Religionsunterricht gänzlich übersehen und vernachlässigt war, sowie dem Kirchentum gegenüber das Christentum betont — die Schulstuben zu heiteren Sitzen der Gesundheit, des Frohsinns und der Liebe gemacht — die dem Leben abgestorbenen, kalten, herrschsüchtigen Schuldespoten zu liebevollen Vätern und Freunden ihrer Zöglinge umgeschaffen. Endlich aber — und das ist nicht das geringste Verdienst — begann mit dem Philanthropinismus, mit der Herrschaft des Realismus überhaupt, eine neue Periode für die Elementarbücher und belehrenden Unterhaltungsschriften der Kinderwelt. — (Geschichte der Pädagogik, Köthen, 1861; III. Bd., S. 527.) — Bereits J. Leyser hat in seiner Schrift über F. Bahrdt angedeutet, dafs schon Comenius den Parallelismus von Wort und Sache forderte; schon Ratke auf den Gebrauch der Muttersprache und einen naturgemäfsen Stufengang beim Unterrichte drang, aber auch die Methode in ähnlicher Weise überschätzte, wie die Philanthropen: schon Rousseau gegen das kahle Wortwissen ohne Real-

kenntnisse eiferte und schon er, wie auch Locke, auf die Pflege des jugendlichen Körpers hinwies. Ferner hatten bereits die pietistischen Schulmänner die Gründung von pädagogischen Seminarien und die Abfassung von Lehr- und Schulbüchern angeregt und das Fachlehrersystem, welches in den Anstalten zu Marschlins und Heidesheim herrschte, bevorzugt.

Wodurch hat nun aber Basedow im besonderen auf die geistige Regsamkeit seiner Zeit eingewirkt und neue pädagogische Untersuchungen veranlafst? Ihm geht die Erziehung wahrhafter, gesellschaftlich tüchtiger Menschen über den Unterricht, die Selbsterfahrung und Anschauung über das nutzlose Spiel mit Worten, die Induktion im Lehrverfahren über bequemen Gedächtnisdrill und systematisierende Naturwidrigkeit, das auf das Notwendigste beschränkte, im Leben brauchbare Wissen über eine Fülle unpraktischen Kenntniskrams.

Freilich nimmt Basedow den Gedankenflug vielfach höher, als seine Ausdauer und sein ganzes Wesen verträgt. Und so sinkt er denn auch nur allzufrühe wie schwingenlahm nieder. So gesund er vielfach in seinen Grundanschauungen ist, so krankhaft überreizt und hastig zeigt er sich meistens bei ihrer Realisierung. So grofs und bedeutsam er in seinen pädagogischen Forderungen entgegentritt, so klein und schwächlich erscheint er selbst sowohl im Leben, wie in der Schulstube als Vorbild und Muster. So stark sich seine agitatorische Veranlagung zeigt, so schwankend ist sein Wille, so schlaff seine Thatkraft. Ihm fehlt die Geduld des Schulmannes, der zuwarten kann und nicht allzufrühe im Schatten selbstgepflanzter Bäume sitzen will. Seine unbeständige, ruhelose Natur veranlafste Basedow zu gewagten Experimenten und liefs eine blofs fragmentarische Bearbeitung seiner Gedanken auf methodischem Gebiete im einzelnen zu. Sie verführte ihn auch zu jener verwerflichen Reklame, die vor allem seine Zeitgenossen — und nicht zum mindesten Herder — mit bitterbösem Spott und scharf gebeizter Satire geifselten.

Seltsam, wie Basedows ganze Persönlichkeit, ist auch seine Behandlung der Schulgeographie, besonders auf der elementarsten Stufe. Auch ihr haftet das Unstete, der Mangel an gründlicher und allseitiger Durchführung, an unerläfslicher Konsequenz an, der für diesen Pädagogen und den Philanthropinismus überhaupt kennzeichnend ist. Jener Abschnitt des VI. Buches seines Elementarwerkes, der von der Erdoberfläche, vom Unterschied der Zeiten

und Weltgegenden, sowie von der Witterung und den Arbeiten während der einzelnen Jahreszeiten handelt (II. Bd., S. 377 ff.), ist unvergleichlich eigenartiger und wertvoller, als »die erste Geographie und die andere Geographie« im VII. Buche (III. Bd., S. 64 ff.).

Basedow strebt für den Unterricht in den Fächern der Weltkunde eine Konzentrationsmethode an. Die Unterweisungen in der Geschichte, Geographie und Naturkunde sucht er aufs engste miteinander zu verknüpfen, mit Recht vor allem bei den jüngsten Schülern, deren geistiger Entwickelungsstufe eine Scheidung der Dinge und Vorgänge nach Wissenszweigen ferne liegt. Er paſst diese ineinandergreifende Behandlung von drei, in ihrem Wesen allerdings durchaus selbständigen Disziplinen dem groſsen, praktischen Grundgedanken an, die Kultur der gesunden Vernunft zu pflegen und die Kinder zu einem »gemeinnützigen, patriotischen, aber auch glückseligen Leben« heranzubilden. Darum fügt er die erste geographische Belehrung (im VI. Buche seines Elementarwerkes für Lehrende und Lernende) dem Abschnitt »Von den Beschäftigungen und Ständen der Menschen« ein, im VII. Buche aber den »Elementen der Geschichtskunde«, welche er mit einer Erörterung der »Grundbegriffe von den Staatssachen« beginnt*), um zur »ersten« und sodann zur »anderen Geographie« fortzuschreiten, auf die erst Betrachtungen über Weltgeschichte, Mythologie, Wappenkunde und schlieſslich eine Auseinandersetzung über »Begriff und Zusammenhang der historischen Wissenschaften« folgen. Hier tritt die unselbständige, von Francke bereits antiquierte Anschauung Basedows, die Erdkunde sei nur eine Gehilfin der Geschichte, gehöre neben dem Grundriſs zu einer Universalhistorie und der Chronologie bloſs zu den vorbereitenden Wissenschaften für dieselbe, unangenehm aufdringlich hervor.

Durch die innige Verwebung der geographischen Verhältnisse mit dem Leben und der Arbeit des Menschen, durch den steten Hinweis auf die Abhängigkeit oder doch die Beeinflussung des menschlichen Thun und Treibens von den Formen der Erdoberfläche, von Klima, Wetter und Jahreszeiten trägt Basedow ein anthropo-geographisches Moment in seine Betrachtungen hinein. Er will Natur und Mensch in eine enge, man möchte fast sagen

*) Sie können in einzelnen Beziehungen vielleicht als Vorläufer der Herbartschen Kulturstufen angesehen werden. (Siehe H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, § 24, S. 256.)

organische Verbindung bringen. Dadurch vertieft derselbe die einfache Betrachtung der Reliefformen, verleiht den alltäglichen Naturvorgängen erhöhtes Interesse, vergeistigt in gewissem Sinne die starren geographischen Elemente, die den Lebens- und Arbeitsprozefs des Menschen hier mehr, dort weniger beeinflussen. Schon Basedow liefert eine Kette von Beweisen zu Friedrich Ratzels geistvollem Wort: »Alle Erscheinungen der Natur wirken beim Menschen durch das für äufsere Eindrücke im höchsten Grade empfindliche Organ des Geistes in bald derb auffälliger, bald geheimnisvoll feiner Weise auf sein Wesen und seine Handlungen und spiegeln sich zum Teil in denselben«*).

Zugleich versucht Basedow aber auch zu zeigen, wie man schon im frühen Kindesalter eine Art leicht verständlicher und anschaulicher Kulturgeographie wagen, in die erdkundliche Belehrung ein erklärendes Moment aufnehmen kann. Ein überzeugender Beweis hiefür ist seine Lehrprobe über »Witterung und Arbeiten in den Jahreszeiten« (III. Bd. des Elementarwerkes, S. 393 ff.).

Leider blieb Basedow auch hier nach kurzem, tüchtigen Anlaufe stehen. Und so brachte er es auch nur zu Ansätzen einer schulgerechten Konzentrationsmethode für die weltkundlichen Fächer. Aber der ihn dabei leitende Gedanke war für eine Zeit, wo die geographische und naturkundliche Einzel- und Gesamtforschung noch nicht so beängstigend ins Breite ging, wie dieses gegenwärtig der Fall ist, kerngesund. Das Ideal, das Basedow bei einer vereinten Behandlung der Lehrzweige in der Weltkunde vorschwebte, wäre damals bei gröfserer Ausdauer und gründlicherer Durchbildung einer sachgemäfsen Methode nicht unerreicht geblieben. Ob die Geographie allerdings bei Basedows Meinung über ihre Stellung zur Geschichte dabei vollständig zu ihrem Recht gekommen wäre, ist mit Grund zu bezweifeln.

Neben der mehr wohlgemeinten, als glücklich durchgeführten Konzentration der weltkundlichen Fächer zu einer einzigen Schuldisziplin ist bei Basedow und den Philanthropen überhaupt das ehrliche Streben nach Veranschaulichung der geographischen Grundbegriffe und Verhältnisse zu rühmen. In dieser Hinsicht haben er und seine bedeutenderen Strebensgenossen nicht blofs das Erbe des Comenius übernommen, sondern auch um ein Beträchtliches vermehrt. Auch Basedow will alles, soweit als über-

*) Anthropo-Geographie, I. Teil, S. 21.

haupt möglich, den Schülern sinnlich vorführen. Geht dies aber mit den Naturobjekten selbst nicht an, so fordert er Verwendung von methodisch bearbeiteten Musterbildern und Nachzeichnungen. Aufserdem darf es nicht an einem »Realkabinett von Naturalien und Modellen« fehlen.

Dabei wollten die Philanthropen, Bahrdt und Salzmann noch mehr als Basedow, keineswegs jenen berüchtigten sogenannten Anschauungsunterricht, der sich an unnütze und selbstverständliche Kleinigkeiten klammert, nach einem steifen, dem kindlichen Auffassungsvermögen fremden Schematismus arbeitet, den Geist der einzelnen Schüler vielfach passiv bleiben läfst, ihm dürre Reflexionen von sogenannten Denk- oder Verstandesübungen zumutet und ihm schon durch die Wahl der zu betrachtenden Gegenstände nur kärgliche Anregungen, ich darf vielleicht sagen Steine statt Brot, bietet. Sie streben vielmehr eine Veranschaulichung an, bei der die Selbstthätigkeit der Jugend in den Vordergrund tritt, auch Hand und Fufs nicht zu kurz kommen, die allseitig plastisch und eindringlich zugleich wirkt. Darum werden die Schüler hinaus in Felder und Wälder und hinein ins Leben der Handwerker geführt; darum wird, um ein einfaches Abbild der Menschen auf der Erde zu bekommen, ein Apfel ringsum mit Nadeln besteckt, deren Spitzen nach der Mitte des Apfels gehen; darum wird, wie schon erwähnt, an zwei mächtigen, aus Erde aufgeworfenen Halbkugeln die Oberflächengestalt beider Hemisphären versinnbildlicht.

Besonders viel versprach sich Basedow aber von den 100 Kupfertafeln, welche er den vier Bänden seines Elementarwerkes beigab. Sie sind die Illustrationen zu seinen Gedanken über Erziehung und Unterricht. An sie schliefst er den Ideengang in seinen methodischen Erörterungen an. Auf sie stützt er hauptsächlich auch die Konzentration der weltkundlichen Fächer. Diese Kupfertafeln stammen meistens von Chodowiecky. Man hat sie nicht mit Unrecht den Orbis pictus des XVIII. Jahrhunderts genannt. Aber schon Goethe erkannte die Schwäche derselben gegenüber den »sinnlich-methodischen Vorzügen« ihres epochemachenden Vorbildes. Die naturwidrige Art in der Komposition der Bilder, die Zudringlichkeit, mit der Dinge und Handlungen einer schönen Theorie zuliebe herbeigezerrt werden, die Überfüllung mit verwirrenden, nicht zusammengehörigen Details haben aufser ihrem vielfach recht steifen, farblosen Aussehen jene Kupfertafeln längst schon unbrauchbar gemacht. Sie haben mich unwillkürlich an jene verwerflichen Reliefkarten erinnert,

welche die zur Erklärung der geographischen Grundbegriffe notwendigen Erscheinungen der Erdoberfläche ohne Farbentöne auf wenigen Quadratdezimetern Fläche dicht gedrängt nebeneinander darstellen wollen, und kecken Mutes einen nordischen Fjord neben die Pyramiden von Gizeh setzen.

Auch von den Karten des Basedowschen Kupferwerkes ist wenig Gutes zu sagen. Sie sind zwar technisch gefällig ausgeführt, bald aber zu leer, wie die Planigloben, bald des winzigen Formates wegen übervoll, wie die Skizze von Deutschland. Jedenfalls stehen sie selbst den ältesten Schulatlanten aus dem Verlag von Homann an Anschaulichkeit und Vollständigkeit beträchtlich nach.

Im einzelnen charakterisiert Basedow selbst seine »Lehrart in der Erdbeschreibung« folgendermafsen:

Schon in früher Jugend kann man durch Anwendung von Gedächtnisspielen die Lage vieler Länder und Provinzen in der Vorstellung vorbereiten. (Vgl. den Abschnitt »Methodische Kuriositäten«.)

Wissen die Schüler das Allgemeinste über Anlage und Gebrauch der geographischen Karten, so kann man sie in die Spezialkarte ihrer Heimat einführen. »Reist man mit ihnen, so zeige man ihnen auf jeder Station den zurückgelegten Weg.«

Nach der Einführung in das Kartenbild folgt die Orientierung auf dem Globus, die Lehre über Beleuchtung und Erwärmung der Erde, sowie die Verteilung von Wasser und Land im ganzen und einzelnen. Man schreite nicht zu Neuem vorwärts, ehe ein Begriff fest und klar im jugendlichen Geiste sitzt.

Die Zöglinge müssen in ihren Stuben einen gewissen Standort haben und von dort aus nach einem jeden ihnen genannten Lande hinsehen und alsdann die Zwischenländer und Zwischenmeere oft nennen.

Damit schliefst Basedows »erste« Geographie; die »zweite« hat die europäischen Staaten zum Gegenstand.

Der Unterricht in ihr ist durch Erzählungen und statistische Angaben reizvoll zu machen. Als eine Quelle hiefür wird Büschings Erdbeschreibung genannt.

Auch ist frühzeitig aus Zeitungen etwas vorzulesen oder lesen zu lassen. (Vgl. oben S. 22 und S. 23.)

Ein Homannscher Atlas hat den Unterricht zu stützen. Nach ihm ist die Lage der Meere, Flüsse, Provinzen und Ortschaften genau einzuprägen.

Wenn in die Grundbegriffe der »Universalhistorie« eingeführt ist, folgt weiterhin ein Jahr, welches Basedow das geographische nennt. Alle Tage wird etwa in einer halben Viertelstunde (!) ein Absatz nach dem anderen aus »Büschings Auszug« vorgelesen, aber nichts memoriert, weil in den Gesprächen, bei der Zeitungslektüre, sowie dem Studium der Geschichte doch alles zur Genüge wiederholt oder ergänzt wird »und nichts daran gelegen ist, wenn man vermittelst der Landkarte dasjenige aufsuchen mufs, was man nicht im Gedächtnis hat«.

Das Vaterland soll nach dem aufgeführten Leitfaden irgend einmal vollständig durchgegangen werden; von den übrigen Ländern ist solches nicht nötig. — —

Ich unterlasse es, Proben aus Basedows Behandlung der europäischen Staatenkunde zu geben. Sie bedeutet keinen Fortschritt; denn seinen Betrachtungen mangelt jener grofse Zug, welcher hauptsächlich das Bedeutende, Charakteristische und Dauernde in den geographischen Verhältnissen hervorhebt und das Wirtschaftsleben des Menschen mit den Naturverhältnissen in wechselseitige Verbindung bringt. Vielmehr wechseln seitenlange Aufzählungen mit überflüssigen geschichtlichen Nachrichten und unsicheren Zahlenangaben, die vorwiegend Büschings Schriften entnommen sind.

Lohnender wäre es dagegen, in einem Beispiel zu zeigen, wie Basedow auf der untersten Lehrstufe die weltkundlichen Fächer miteinander verknüpft, so z. B. in dem Kapitel: Frühling und Saat (II. Bd. des Elementarwerkes, S. 393—399). Jedoch ist es mir innerhalb des Rahmens dieser Veröffentlichung nur möglich, seinen Gedankengang hiebei in breiten Strichen zu skizzieren. Basedow knüpft seine Ausführungen an die XVI. Tafel von Chodowieckys Kupferwerk an. Es stellt den Lenz, die Arbeiten und Vergnügungen dar, welche er mit sich bringt. Im Vordergrunde ist ein Blumengarten, den ein Graben von dem Saatlande scheidet. Zwei Personen eilen des Regens wegen unter ein Dach. Sie sind aber keineswegs darüber mifsvergnügt, »denn sie wissen, dafs er die Erde erweicht, um den Samen in ihren Schofs zu nehmen, und das Wachstum der Pflanzen befördert«. Nun folgen eingehende Betrachtungen über die Entstehung von Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, Wolkenbrüchen, über regenarme Gebiete mit regelmäfsigen Überschwemmungen und die Bedeutung der Gebirge für die Erzeugung von Niederschlägen. Sodann wird das Pflügen, Eggen und Säen ge-

schildert, auf Sommer- und Wintergetreide hingewiesen und das Ganze mit der moralischen Mahnung geschlossen: »Diese und andere Feldarbeiten sind die nützlichsten und gesundesten unter allen menschlichen Beschäftigungen. Es ist angenehm zuzusehen, wie sowohl bey diesen, als bey der Viehweide, auch die kleinsten Bauernknaben ihren Eltern schon helfen Brod verdienen. Dieses können diejenigen Kinder nicht, deren Eltern vornehm heifsen, und haben also keine Ursachen, Bauernkinder zu verachten, ob sie gleich, ohne zu mifsfallen, die Sitten derselben nicht nachahmen können.«

* * *

Von den Männern aus dem Kreise Basedows verdienen wegen ihrer Behandlung der Schulgeographie Bahrdt, Salzmann und Campe hervorgehoben zu werden.

K. F. Bahrdt, den man mit Justi so gerne das schlimme Kind des Philanthropinismus nennt, trägt die Licht- und Schattenseiten von Basedows Wesen, Leben und Wirken in erhöhtem Mafse an sich. Er war ein Mensch ohne Ebenmafs und Gleichgewicht, ebenso glänzend begabt und impulsiv, als sittlich haltlos und phantastisch überspannt. Sein Name schwebte zu seinen Lebzeiten fast noch öfter als jener seines Meisters in Abscheu oder Verwunderung auf vielen Lippen. Und trotzdem er mit den bedeutendsten deutschen Gelehrten seiner Zeit in Verbindung gestanden war und selbst eine ausgedehnte schriftstellerische Thätigkeit entfaltet hatte, wurde sein Andenken rasch verweht, wie eine Spur im Sande.*) Bahrdt bedurfte mehr als Basedow eines liebevollen und doch streng sachlichen Apologeten. Er hat ihn mehr in dem geistvollen J. Leyser (Karl Friedrich Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzis, und sein Verhältnis zum Philanthropinismus und zur neueren Pädagogik; II. Aufl., Neustadt a. H., 1870) als in dem Frankfurter Arzte H. Tabor**) gefunden. Sein Verhältnis zu Basedow stellt er selbst in seiner Autobiographie mit dem Satze fest: »Ich nahm in der Pädagogik wie in der Theologie meinen eigenen Gang, bei welchem ich das Gute von Basedows Ideen im Auge behielt und dasselbe mit eigenen Einfällen und Erfindungen verband.***)

*) Vgl. die Auslassungen von R. Prutz in Raumers Historischem Taschenbuch für 1850, S. 597—601.

**) Apologie des Lebens und der Meinungen Bahrdts. Dürkheim, 1791.

***) Selbstbiographie; II. Teil, S. 276.

In der That unterscheidet sich Bahrdt wie in vielem anderen so auch hinsichtlich des Weges, den er bei der geographischen Unterweisung nahm, wesentlich von Basedow. Aber nicht immer zu seinem Vorteil. Zwar geht auch er von der Anschauung zum Begriff. »Wir zeigen den Lehrlingen« (in den Erziehungsanstalten zu Marschlins und Heidesheim), sagt er, »Wiesen, Gärten, Felder, Weinberge, Häuser, Mühlen. Wir führen sie in die Werkstätten der Handwerker, in die Kunstkammer, auf die Anatomie. Von allem, was wir sie beschauen lassen, geben wir ihnen anfangs nur den Blick des Ganzen, sagen ihnen Gebrauch und Nutzen. Bei dem zweiten Gange lassen wir sie tiefer blicken, zeigen ihnen Materie, Form, Teile, Zusammensetzung, Ordnung, Kunst, Schönheit. Alles, was sie in der Natur gesehen haben, lassen wir sie bald darauf in Kupfern und Modellen wiederfinden. Und damit die Bilder lebhaft und bleibend werden, so machen wir die Zeichenübungen zu den allerersten Übungen des Philanthropins. Ehe das Kind schreibt, mufs es zeichnen.«

Aber im geographischen Unterricht selbst verläfst Bahrdt die Pfade, die Comenius und Rousseau vorgezeichnet haben und die Basedow gewandelt ist. Er schlägt den Weg vom Fernen zum Nahen ein, mifsachtet das schöne Wort Goethes: »Geh' vom Häuslichen aus und verbreite dich, so du kannst, über die ganze Welt!« und hört nicht auf den Rat des grofsen französischen Reformpädagogen: »Les deux premiers points de géographie seront la ville, où il demeure et la maison de campagne de son père; ensuite les lieux intermédiaires, ensuite les rivières du voisinage, enfin l'aspect du soleil et la manière de s'orienter . . . qu'il fasse lui-même la carte de tout celà«. (Émile, liv. III.) Bahrdt verwirft grundsätzlich einen propädeutischen Kursus in der Heimatkunde, sondern hielt nach dem »Philanthropinischen Erziehungsplan« (Frankfurt a. M., 1776, S. 93—96) folgenden Lehrgang ein: In einer sternenhellen Nacht zeigte man den Schülern den Polarstern. Dann liefs man ihn von diesem Punkte aus eine Ideallinie ziehen, die durch den Mittelpunkt der Erde ging und »in der Gegend des Himmels unter seinen Füfsen« sich verlor. Nachdem so der Begriff des Poles gefunden war, wurde auf ähnliche Weise der Begriff des Äquators und des Meridians entwickelt; dann zeigte man diese Punkte und Linien auf dem Globus und der Landkarte auf. Waren die Schüler in der Orientierung auf beiden letzteren, in der Bestimmung der Orte nach Längen- und Breitengraden geübt, so wurden Reisen

auf der Landkarte gemacht, und bei dieser Gelegenheit wurde das Wichtigste aus der politischen Geographie vorgetragen.

In der zweiten Klasse wurden die einzelnen Länder und Staaten der Erde geschildert, besonders jene, deren Kenntnis für den Staatsmann und Kaufmann notwendig war. Es wurde dabei von Klima, der Bodenbeschaffenheit und den Produkten der verschiedenen Erdstriche erzählt, aber auch von der Eigenart und dem Charakter der Völker, ihren Staatsverfassungen und ihren wirtschaftlichen Bedürfnissen. Dabei wurden Büschings grofses Werk und die vornehmsten Reisebeschreibungen benutzt.

Am weitläufigsten wurde der Unterricht in der vaterländischen Geographie erteilt.

Mit dem erdkundlichen Unterrichte verband Bahrdt die Einführung in die Meteorologie. Er nennt sie merkwürdigerweise eine Geschichte des Himmels. »Wir gehen«, meint er, »alle Systeme des Ptolomäus etc. vorbey und sagen unsern Lehrlingen blofs das vom Himmel, was auf unsere Erde eine Beziehung hat, und für uns zu wissen nöthig ist. Wir zeigen ihnen den scheinbaren Lauf der Sonne, von einem Tropikus zum andern, und in der Bewegung der übrigen Himmelskörper, die Ursache von alle dem, was hier unten vorgeht: Dämmerung, Nacht, Morgenröthe, Licht, Hitze, Kälte, Ungleichheit der Tage, Ablauf der Monden und Jahre, Verschiedenheit des Klimas, Ebbe und Fluth, Wolken, Thau, Regen, Reif, Schnee, Donner, Sturm, Sonn- und Mondsfinsternis, Kometen etc.«

Schliefslich verdient an Bahrdt gerühmt zu werden, dafs er die Geographie nicht in dem Mafse als Dienerin der Geschichte ansah, wie Basedow. Auch darin war er letzterem methodisch weit überlegen, dafs er alle öden Aufzählungen und Ziffernreihen aus dem erdkundlichen Unterrichte verbannte und an die Stelle trockener Namengruppen und unanschaulicher Zahlengröfsen frische, farbige Schilderungen von den Ländern und Völkern der Erde und nicht zuletzt von der deutschen Heimat setzte, welche mehr als vieles andere der jugendlichen Wifsbegierde entgegenkommen.

* * *

Im Gegensatze zu Karl Friedrich Bahrdt hat der klarschauende, praktisch gewandte Gründer der Erziehungsanstalt Schnepfenthal, Chr. G. Salzmann, die Heimatkunde eifrig im Sinne von Comenius und Rousseau betrieben und sie zum Ausgangs- und Endpunkt der

geographischen Unterweisung genommen. Er selbst belehrt hierüber in einer Stelle seiner Schrift: »Noch etwas über Erziehung« mit folgenden überzeugungstreuen Worten: Ehe meine Zöglinge um die Produkte von Ost- und Westindien sich bekümmern, sollen sie erst die Produkte unseres Landgutes und des Thüringer Waldes kennen lernen. Ehe wir vom karpathischen Gebirge und vom Pindus plaudern, ehe wir uns mit Paris, Lissabon, Rom und Athen bekannt machen, müssen wir schon mit der Kette von Gebirgen, an deren Fufs wir wohnen, bekannt sein, den Inselsberg besucht, nach Franken, Hessen, Thüringen geschaut, wenigstens einige Dörfer und Städte besehen haben, damit sie sich doch bei den Worten Gebirge, Berg, Dorf, Städtchen, Stadt, Provinz etwas Richtiges denken können. Ehe sie die Statistik von Spanien lernen, sollen sie sich erst mit der Statistik von Gotha vertraut machen. Denn alles Plaudern eines Kindes — das noch keine deutlichen Begriffe hat von der natürlichen und politischen Verfassung der Provinz, in der es erzogen — von dem karpathischen Gebirge, von der Regierungsform und den Einkünften in Frankreich oder China, ist weiter nichts als Starengeschwätz und noch weit weniger; der Star denkt sich gar nichts, wenn er spricht, ein solches Kind aber etwas ganz Falsches.*) — Ich habe einen Mann gekannt, der sein Kind so gut in der Geographie abgerichtet hatte, dafs er mit demselben bei jeder Gelegenheit glänzen konnte. Als aber einmal Kind und Vater sich ihrer Geschicklichkeit wegen brüsteten, und die Rede auf eine russische Armee kam, die durch Preufsen und Pommern marschieren und sich mit den Preufsen vereinigen sollte, fragte das Kind, wie es denn möglich sei, dafs so viele Leute auf einem so kleinen Stückchen Papier, wie Preufsen wäre, Platz haben könnten? Der Vater schwieg betroffen still, wurde rot und schob den Unterricht in der Geographie fünf Jahre (?) weiter hinaus. Ich denke, meine Zöglinge, wenn sie das Herzogtum Gotha in Wirklichkeit und dann auf der Spezial- und Generalkarte gesehen haben, sollen solche Fragen nicht stellen. — So sprach der Mann, unter dessen Einflufs auch Carl Ritter eine Zeit lang stand.

---

*) Vielleicht schrieb Salzmann diese Behauptung im Anschlufs an das prächtige Wort Rousseaus nieder: »Überhaupt, setzt niemals das Zeichen an Stelle der Sache, aufser wenn es unmöglich ist, dieselbe vorzuweisen, denn das Zeichen bindet die Aufmerksamkeit des Kindes und läfst es die dargestellte Sache vergessen. Sachen, Sachen! Ich werde es niemals genug wiederholen, dafs wir den Wörtern zu viel Macht geben. Mit unserer schwatzhaften Erziehung machen wir nur Schwätzer.«

J. H. Campe hat sich um die Förderung der Lehrmethode beim erdkundlichen Unterricht keine hervortretenden Dienste erworben*). Sein »geographisches Kartenspiel« (VIII. Absch.) ist pädagogisch ein geradezu naives und zugleich verwerfliches Experiment, das einem ernsthaften Schulmann schlecht ansteht. Nicht deshalb, weil dadurch, wie Gedike meint, im Zögling frühzeitig eine Vorliebe für Spielkarten geweckt werden könnte; vielmehr darum, weil es auf einer öden und widernatürlichen Ausbeutung des Gedächtnisses beruht und gegen den aufserordentlich bedeutsamen Grundsatz verstöfst, dafs die Schule durch jedes Unterrichtsfach auch zur ernsten, tüchtigen Arbeit erziehen müsse. Der immer heftiger und rücksichtsloser geführte Wettbewerb auf allen Gebieten des materiellen und auch des geistigen Lebens macht es unumgänglich notwendig, dafs die Jugend aller Schulgattungen schon von unten auf zu sorgsamer und nachhaltiger Thätigkeit angehalten werde. Das sogenannte »spielende Arbeiten« ist geschäftiger Müfsiggang und rächt sich nirgends bitterer als in der Schulstube.

Auch in der »Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens« (16 Bände, Braunschweig und Wolfenbüttel, 1785 ff.) vertritt Campe bei seinen Ratschlägen über die Erteilung des erdkundlichen Unterrichtes durchaus kein einwandfreies Prinzip. Der in der Theorie gar schön klingende Grundsatz einer gleichzeitigen Förderung der Sprach- und Sachkenntnisse verleitet ihn zu einem pädagogischen Zwitterding. Er schreibt (a. a. O., IX. Teil, § 178—180, S. 530 ff.), dafs zu eben der Zeit, wo ein Knabe Französisch und Latein lernt, er auch in die Rechenkunst, die Erdbeschreibung, Zeitrechnung, Geschichte und selbst in die Geometrie eingeführt werden könne. »Denn wenn dieser Unterricht ihm französisch oder lateinisch gegeben wird, wenn er schon anfängt, eine von beiden Sprachen zu verstehen: so wird er nicht allein die Kenntnis dieser Wissenschaften erlangen, sondern noch den Vorteil der Sprachen obendrein haben.«

Seiner vorgefafsten Meinung zuliebe vergifst Campe, dafs auch die Schule nicht imstande ist, zwei Herren zugleich dienen zu können. Durch die Hineinzwängung der Geographie in den fremdsprachlichen Unterricht kann eine systematische und ausgiebige Förderung derselben unmöglich erreicht werden. Denn sie ver-

*) Sein »Robinson« u. a. kommt hier nicht in Betracht.

langt schon auf der unteren Stufe eine derartige Summe scharf umrissener Vorstellungen, ein solches Mafs sinnlicher Selbsterfahrung, eine so nachhaltige Entwickelung und Stärkung des Formengedächtnisses und hat mit einer so stattlichen Zahl von Fachausdrücken zu arbeiten, dafs davon der Geist des Zöglings ganz und voll in Anspruch genommen wird und keineswegs mehr imstande ist, sich gleichzeitig auch in die Formenlehre, Syntax und den Wortschatz einer ausländischen Sprache hineinzuleben.

Campe erreicht durch ein solches Ineinanderschachteln zweier weit auseinander liegender Lehrzweige nur das Gegenteil von dem, was ihm die Theorie verführerisch vorzaubert. Statt der gleichzeitigen Belebung und Förderung zweier Unterrichtsfächer tritt eine Hemmung der Fortschritte in beiden ein. Die Mehrzahl der Schüler bleibt in ihnen zurück. Jugendliche, im sprachlichen Ausdruck noch ungelenke Geister durch das Medium eines fremden Idioms hindurch in einen schwierigen Wissenszweig einzuführen ist ein qualvolles Unding. Campe konnte zu dieser Verirrung nur dadurch gelangen, dafs er über das Wesen der Erdkunde und den von Schule und Leben geforderten Zweck des geographischen Unterrichts bei weitem nicht so klar nachgedacht hatte als Gedike und Herder zu seiner Zeit und andere längst vor ihnen. Ist ihm doch »die Kenntnis der Gestalt unserer Erdkugel, die Lage und die Grenzen der vier Weltteile und die der einzelnen Reiche und Länder nichts weiter, als eine Übung der Augen und des Gedächtnisses.« (Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, IX. Teil, § 178, S. 531.)

So unpraktisch Campes leitendes Prinzip für den geographischen Unterricht ist, so ärmlich und unselbständig ist seine Darstellung darüber, wie er sich dasselbe im einzelnen durchgeführt denkt. Er begnügt sich nach dem Vorbild von Locke mit den allgemeinsten Kenntnissen aus der sog. mathematischen Geographie und beschränkt auch diese anfänglich nur auf Leseübungen über die Grenzen der Erdteile, die einzelnen Staaten, die gröfseren Flüsse, Vorgebirge, Meerengen und Meerbusen am Globus. »Wenn der Knabe die natürlichen Eintheilungen des letzteren seinem Gedächtnis fest eingeprägt hat, so wird es Zeit sein, die Rechenkunst anzufangen . . . Hat er die Addition und Subtraktion verstanden, so kann man denselben in der Geographie weiter bringen, und nachdem

man ihn mit den Polen, Zonen, den Parallel- und Mittagskreisen bekannt gemacht, ihm die Länge und Breite erklären und dadurch ihn lehren, die Karten zu gebrauchen . . . . Wenn er das fertig kann, so mag man ihn zum Himmelsglobus führen . . . . und ihn mit Gestalt und Lage der verschiedenen Gestirne bekannt machen, die man ihm zuerst (?) auf dem Globus und dann am Himmel zeigt. Kennt er die Gestirne unserer Hemisphäre, so wird es Zeit seyn, ihm einen Begriff von unserer Planetenwelt zu geben, und zu diesem Zwecke wird es nicht undienlich seyn, ihm eine Zeichnung vom Kopernikanischen System vorzulegen, und ihm darnach den Stand der Planeten und ihre verschiedenen Entfernungen von der Sonne, als dem Mittelpunkte ihrer Umwälzungen, zu zeigen . . .« Weil dies aber eine schwierige Sache sei, so gibt Campe den Rat, welcher schon damals für jeden denkenden Schulmann zur Weisheit auf der Gasse gehörte: Man beginne mit dem Einfachen und Leichtfaſslichen, behandle nicht zu viel Lehrstoff auf einmal und schreite erst vorwärts, wenn alle Vorstellungen klar und fest sitzen.

Endlich glaubt Campe noch, daſs mit dem geographischen Unterricht eine Einführung in die Zeitrechnung zu verknüpfen sei. Und zwar in der Art, »daſs der Zögling eine Übersicht des ganzen Zeitraumes und der verschiedenen Epochen habe, von welchen in der Geschichte Gebrauch gemacht wird«. Dabei möge man allem gelehrten Schutt und Staub aus dem Wege gehen, wie es Strauchius in seinem winzigen Traktat: Breviarium chronologicum gethan. Neben ihm seien noch die Tafeln des Helvicus nachzuschlagen.

Und zu welchem Ende dies alles? »Weil ohne Erdbeschreibung und Zeitrechnung die Geschichte schlecht behalten werde, wenig Nutzen habe und nichts weiter sei als ein verwirrtes Gemisch von Thatsachen, ohne Plan und Ordnung aufeinandergehäuft.«

* * *

Neben Basedow, Bahrdt, Salzmann und Campe muſs aus der Schule der Philanthropinisten noch Schütz erwähnt werden. Und zwar um deswillen, weil er durch sein »Methodenbuch« (S. 113—158) die Nachrichten über die Meinungen der Anhänger Basedows darüber, auf welche Weise die Schulgeographie am förderlichsten zu betreiben sei, wesentlich vervollständigt.

Schütz kennzeichnet sich als echter Philanthropinist schon insoferne, als er eine in Sonderlichkeiten ausartende sokratische

Lehrart anwendet. Die geographische Unterweisung beginnt er, ähnlich wie die meisten der gegenwärtig in Deutschland geltenden Lehrpläne, mit »Vorbereitungslektionen« über die Gestalt der Erde, den Globus und die Landkarten. Dabei knüpft er, soweit dies überhaupt hier möglich ist, an bekannte Dinge und Örtlichkeiten an. Hierauf folgen »die eigentlichen Lektionen«. Schütz geht in ihnen vom Wohnorte aus, schreitet in der Heimat vom Nahen zum Fernen und fordert eine gründliche Kenntnis der Geographie von Deutschland. Wenn er schreibt: »Dem Lehrer mufs weniger daran liegen, wenn ein Schüler am Ende des Kurses den Senegal oder den Orinoco, als wenn er den Rhein, die Elbe, die Donau wieder vergessen hätte« — so hat er auch einem sachkundigen modernen Schulmann aus der Seele gesprochen.

Auch darin ist Schütz ein wahrer Philanthropinist, dafs er täglich eine geographische Spielstunde fordert. — Einförmigen Wiederholungen soll der dritte Teil der gesamten Unterrichtszeit in der Erdkunde (wöchentlich 6 Stunden) gegönnt werden. — Bei Entwickelung der geographischen Grundbegriffe ist nach Schütz langsam und sicher vorzugehen. — Dem widerlichen Gedächtniskram endlich trachtet er durch Repetitionen in Form von Reisen auf der Karte, durch häufige Vergleiche und vielseitige Benutzung der geographischen Anschauungsmittel, endlich durch Kartenskizzen nach Vorlagen und freien Entwürfen entgegenzuwirken.

IV. Abschnitt.

Der Neuhumanismus: Gedike und Herder.

»Die Deutschen sollen nur die Vortrefflichkeiten der Griechen und Römer mit ihren eigenen verbinden; sie sollen die Griechen und Römer nur nutzen, um desto vortrefflichere Deutsche zu werden und über die Griechen und Römer überhaupt an aller Art der Vollkommenheit emporzuragen.« So fordert Ehlers im 7. Bande der Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens (S. 455). Er deutet damit den Grundcharakter jener pädagogischen Richtung an, welche sich nach der Zeit der Aufklärung und nach dem Niedergang des Philanthropinismus Bahn brach. Man hat sie als neuen Humanismus bezeichnet. Der ältere Humanismus suchte das antike Schrifttum unter anderem auch im quantitativen Sinne zu vermehren, der neue dagegen wollte es wesentlich nach seiner qualitativen Seite hin ausbeuten. Er strebt nicht, wie jene hervorragenden Geister, welche das altklassische Studium im XV. und XVI. Jahrhundert wiederbelebten, auf eine Fortsetzung, eine Erweiterung der antiken Literatur hin. Er betont vielmehr besonders das erzieherische Moment in Kunst und Wissenschaft der Alten und will hauptsächlich »eine Vermählung des antiken und deutschen Geistes mit voller Anerkennung des eigenen Volkstums«. Als Bildungsideal erscheint dem Neuhumanismus jene Humanität, die »echte Menschenvernunft, wahren Menschenverstand und rein menschliche Empfindung« zugleich umfaſst. Die Edelsten unserer Nation, Goethe und Schiller voran, wirkten im Dienste dieser Idee. Und neben ihnen eine Reihe ausgezeichneter Schulmänner, von denen auſser Meierotto in diesem Zusammenhang nur Gedike und Herder genannt sein sollen.

Unter den Neuhumanisten zeigt Friedrich Gedike am meisten Hinneigung zum Philanthropinismus. Doch hat er sich stets die Selbständigkeit seiner Anschauungen zu wahren gewufst und ist durchaus nicht bis zu den letzten Schlufsfolgerungen der Basedowschen Schule gegangen. Nach drei Seiten hin wirkte derselbe reformatorisch. Wenn Gedike auch verlangt, dafs »die alte Literatur auf den Gelehrtenschulen die Hauptsache bleibe«, so will er doch andererseits, dafs in ihren Lehrprogrammen den realistischen Unterrichtsfächern eine intensivere und gerechtere Berücksichtigung zu teil werde. Auf die Selbstbethätigung des jugendlichen Geistes, das eigene Denken und freie Arbeiten, legt er schweres Gewicht. Endlich strebt derselbe ein lebendiges Ineinandergreifen von Sach- und Sprachunterricht an, aber nicht im Sinne Campes, sondern in jenem von Heyne und Gesner, die im Grunde nichts weiter als eine Art Konzentrationsmethode verfolgen, insofern sie den Unterricht in den philosophischen und historischen Disziplinen mit der Klassikerlektüre, so weit als es angänglich ist, verknüpfen.

Diese leitenden Ideen Gedikes klingen recht vernehmlich auch durch jene seiner Abhandlungen, in welcher er bezeugt, wie nahe ihm u. a. auch die Schulgeographie am Herzen lag. Er hat ihr die Aufschrift »Gedanken über die Methode beim geographischen Unterricht« gegeben. (Gesammelte Schulschriften, 1. Band, S. 1—19.) Sie ist diejenige seiner Arbeiten, mit welcher er zu seiner Einführung als Direktor des Friedrichwerderschen Gymnasiums in Berlin am 29. September 1779 einlud. Dieselbe erweist so recht, dafs Gedike die meisten seiner Amtsgenossen an reformatorischer Bedeutung für die Methodik der Erdkunde um Haupteslänge überragt. Er eilt ihnen auf diesem Gebiete unterrichtlicher Thätigkeit weit voraus. Seine schulmännische Erfahrung duldet keine Vermischung von Dichtung und Wahrheit, von phantasievollen Ansprüchen und den realen Leistungen ehrlicher Schularbeit. Der freisinnige und scharfausblickende Lehrer lag in ihm niemals in Widerstreit mit dem weitschweifenden, für die unterrichtliche Belehrung lästigen und gefährlichen Gedankenspiel des Philosophen. Gedike umspinnt daher auch nicht seine auf die Forderungen des praktischen Lebens gerichteten Auseinandersetzungen mit jenem Rankenwerk kecker, theoretischer Abirrungen, das in den Schulschriften des XVIII. Jahrhunderts so mannigfach und breit wuchert. Mit Recht mag man beim Durchblättern dieser Veröffentlichung Gedikes, die den Ehrenplatz in seinen gesammelten

Schriften einnimmt, erstaunt sein, daſs sich der Staub der Vergessenheit so rasch und dicht auf sie, wie auf des gleichen Verfassers andere Arbeiten legen konnte, daſs heutzutage so überaus selten aus dieser Quelle geschöpft wird, von der es uns dünkt, sie sei modernen Ursprungs, und welche immer noch kräftig genug flieſst, um vielseitig zu befruchten.

Gedike leitet seine Schrift mit wenigen lapidaren Sätzen über die Notwendigkeit geographischer Kenntnisse ein. Ohne sie gleicht ihm der Mensch »einem Maulwurf, der, ohne vorwärts und um sich zu sehen, sein Loch auf- und zuwühlt.« Auf Grund einer allerdings vielfach hinkenden psychologischen Motivierung erörtert unser Schulmann sodann die besondere Bedeutung des heimatkundlichen Unterrichts für den jugendlichen Geist. »In die Vaterlandskunde und in die Naturkenntnis sollte billig jeder Mensch früher, als in jede andere Sphäre des Unterrichts, hineingeführt werden, früher selbst als in den Wirbel der Sprachenerlernung, selbst das Lesenlernen in der Muttersprache nicht ausgeschlossen. Die erste Frage, die sich dem zu denken beginnenden Menschen zudrängt, ist die: Wo bin ich? Sie entsteht früher als die: Wer bin ich? Jene ist die Frage des äuſseren Gefühls, diese des inneren. Aber es ist der Gang der Natur, daſs der Mensch erst um sich, später auf und in sich blickt . . . Ohnedies ist das geographische Studium für das kindische Alter angenehmer als irgend ein anderes. Man kann dem Kinde auch früher den Nutzen davon begreiflich machen. Ein Kind von sieben Jahren . . . von der Notwendigkeit des Lateinlernens . . . zu überzeugen, ist durchaus unmöglich. Aber es von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der Geographie zu überführen, ist leicht.«

Ebenso eingehend wie überzeugend erörtert Gedike die Methode beim geographischen Unterricht, den Gang, welchen die erdkundliche Unterweisung in der Schule verfolgen müsse. Aus psychologischen und praktischen Gründen fordert er mit Comenius, Rousseau und den Philanthropinisten die Anknüpfung derselben an die Heimat, ein verständnisvolles Weiterschreiten vom Nahen zum Fernen. Er dringt auf eine billige Rücksichtnahme auf das Alter und die zukünftige Lebensstellung der Schüler, die analytisch-genetische Behandlung vor allem des heimatkundlichen Stoffes nach dem Prinzip: Von der Folge zum Grund, und deutet an, wie jene Gebiete, welche zur Zeit der Schauplatz bedeutsamer Aktionen,

kriegerischer Verwicklung oder friedsamer Erwerbung, erscheinen, nähere Beachtung verdienen; denn darauf beruhe die temporelle Wichtigkeit der geographischen Belehrung.

Was Gedike hierüber im einzelnen ausführt, ist so selbständig und unbeeinflufst von jeder Lehrschablone, so weitschauend und auch für die gegenwärtige Zeit noch wertvoll, dabei aber so gründlich vergessen und verschollen, dafs eine ausführliche Wiederholung seiner Worte und Mahnungen in diesem Zusammenhange nicht gerechtfertigt zu werden braucht. In der riesenhaften Halde von Büchern und Schriften zur Schulgeographie, die ungewöhnlich viel taubes Gestein birgt, enthalten vor allem sie manch schätzbares Goldkorn. Gedike wollte in kräftig frischem Unterfangen die erdkundliche Unterweisung an den höheren Schulen über einen toten Punkt hinwegschieben. Und es wäre ihm auch leichthin gelungen, wenn anders er nicht ein Prediger in der Wüste geblieben wäre. Indessen vermag dies sein Verdienst ebensowenig zu schmälern, als die Thatsache, dafs manche von den jüngeren Methodikern in ihren Veröffentlichungen die von Gedike so licht und schmucklos niedergeschriebenen Gedanken in prunkvoll wissenschaftlicher oder auch nur pseudowissenschaftlicher Verbrämung wiederholen. — Die geographische Methode, sagt unser Schulmann, mufs, wie es eigentlich jeder Unterricht sein sollte, relativisch sein. Es gibt indessen mehrere Relationen, die hier in Betrachtung kommen, vornehmlich folgende vier: Relation des Alters, des künftigen Standes, der Zeit, des Orts.

Jedes Alter hat eine eigene Geographie nötig, oder bestimmter, mit dem Fortschritt des Alters erweitern sich die Grenzen des geographischen Unterrichts. Das kindische und Knabenalter braucht eine eigene und andere Geographie als das Jünglingsalter und zwischen der Geographie dieses Alters und der des männlichen bleibt immer auch eine Grenzlinie, deren Überschreitung wenigstens nicht nötig ist. Aber wie werden in dem gewöhnlichen Unterricht die Grenzsteine verrückt! Um jetzt nur eins anzuführen: von den Begriffen der mathematischen Geographie gehört in die Kinder- und Knabengeographie noch schlechterdings gar nichts. Und doch fängt man gemeiniglich damit an, dem aufhorchenden Knaben zu erklären, was Äquator und Pole, und Achse und Meridian, und Länge und Breite eines Ortes sei. Was denkt sich der Lehrling bei diesen abgezogenen Begriffen? Immer noch gut, wenn er nichts dabei denkt; aber gemeiniglich denkt er etwas ganz Falsches und

nicht selten ziemlich Possierliches. Was er sich unter der Länge und Breite eines Ortes, trotz allem Erklären des Lehrers, der oft selbst keinen gar deutlichen Begriff davon hat, denken werde, kann man leicht raten. Und sicherlich denkt sich mancher Knabe unter dem Äquator eine wirklich körperliche Linie, die die Erdkugel in zwei Hälften verteile, und unter der Achse eine ziemlich lange, durch die Erde durchgehende Stange, und dies letzte alsdann um so eher, wenn man ihm die Sache mit dem Wagenrade, oder einem anderen sich um eine Achse wälzenden Körper deutlich zu machen gesucht hat. Wer von meinen Lesern sich in seine Knabengelehrsamkeit zurückdenken kann, wird sich leicht mit mir aus seiner eigenen Erfahrung ähnlicher Beispiele erinnern.

Aber die mathematische Geographie ist ja die Grundlage der politischen und physikalischen! Jene also erst nach diesen zu lehren, wäre ja ebenso widersinnig, als Dach und Giebel eher zu bauen, ehe der Grundstein gelegt ist. Scheinbar genug! Wenn nur nicht die menschliche Seele etwas anderes zu bauen pflegte als Maurer und Zimmermann; nicht, wie diese, hinaufwärts, sondern niederwärts; mit einem Worte, wenn nicht, wie ich an einem anderen Orte gezeigt habe, die analytische Methode der Seele natürlich wäre! Von der Folge zum Grunde — dies ist der natürliche Gang der Seele. Vom Grunde zur Folge (die synthetische Methode) ist Schritt der Kunst. Wer wollte sein Kind eher tanzen als gehen lernen? — — Nicht minder Einfluſs in die geographische Methode hat die Relation des Standes, zu welchem der Lehrling bestimmt ist. Anders muſs der geographische Unterricht für den künftigen Gelehrten, für den künftigen Kaufmann sein, anders für den Soldaten als für den Seefahrer u. s. w. Wenn auch zwischen diesen verschiedenen Geographien kein materieller Unterschied wäre, wie doch wirklich ist, so müssen doch manche Begriffe in der einen ein volles Licht erhalten, die bei der andern im Schatten oder Halbschatten zu stehen kommen . . .

Auch die Zeit kommt in Betracht. Um mich kurz mit einem Beispiel deutlich zu machen, so hatte im vorigen Jahre (1778) die Kenntnis von Bayern und Böhmen, jetzt die Kenntnis der engelländischen und französischen Küsten temporelle Wichtigkeit für den geographischen Unterricht.

Am wichtigsten ist die Relation des Ortes oder des Standpunktes, wo Lehrer und Lehrling stehen. Hiedurch vornehmlich wird die Ordnung der Länder und Karten bestimmt. Es ist handgreiflich, wie unnatürlich die gewöhnliche Ordnung sei. Womit

fängt man fast durchgehends an? Mit der allgemeinen Weltkarte. Darauf wird der Lehrling durch Asien und Afrika und Amerika durchgejagt. Er kommt endlich nach Europa, mufs aber doch erst einen kleinen Spaziergang durch den ganzen Weltteil machen, ehe er zur spezielleren Länderkenntnis eingeweihet wird. Aber eben diese spezielle Länderkenntnis führt den deutschen Knaben gemeiniglich erst nach Portugal und Spanien und Frankreich — und ich weifs selbst nicht wohin, — bis der arme ermüdete Abenteurer endlich da anlangt, wo er hätte ausgehen sollen — in Deutschland. Eine seltsame Reise! Doch der Schlendrian hat überhaupt in der ganzen Methodik seinen eigenen, ziemlich sonderbaren Postkurs. Von Abstraktionen zu Sinnideen, vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Gedächtnislernen zum — Vergessen. Was kümmert's ihn, ob unterwegens Rad und Achse bricht! Die Peitsche in der Hand, kutschiert er zu über Stock und Block, der Wagen mufs wohl nachschleppen. Im Ernst: wie in aller Welt kann man sich einbilden, dafs die Kenntnis von Portugal und Spanien dem Knaben, der noch nichts von seinem Vaterlande weifs, wichtig sein werde! Die Kenntnis der auswärtigen Länder wird ihm erst durch vorherige Kenntnis seines Vaterlandes wichtig, wahrlich nicht umgekehrt. Aber weiter! Der brandenburgische Knabe mufs, wenn er wohlbehalten in Deutschland angekommen, nun doch erst wieder einen Riesensprung machen — in den österreichischen und bayerischen und schwäbischen, und in diesen und jenen Kreis hinein, ehe er zum obersächsischen kommt. Wär's denn nicht natürlicher, dafs er von seinem speziellsten Vaterland, oder noch genauer, von seiner Vaterstadt ausginge, und von da in die zunächst damit in Verbindung stehenden Provinzen fortreiste? Ein Berliner sollte also erst Berlin mit den für ihn nach Alter und Stand und Zeit relativisch wichtigen Merkwürdigkeiten desselben kennen lernen; dann die übrige Mark, darauf etwa Pommern, Preufsen, Schlesien, die westfälischen Länder seines Königs, sodann Sachsen und das für den preufsischen Unterthan so wichtige Böhmen u. s. w.

Aber die Einteilung in 16 Kreise? — Hat ihren grofsen Nutzen und ich bin weit entfernt, dies gewöhnliche Gängelband der deutschen Geographie ganz zu verwerfen, wenngleich diese Einteilung jetzt nicht mehr so wichtig, ja nicht einmal mehr so wahr ist, als ehemals. Aber der Lehrling kann sie zeitig genug nachholen, wenn er Deutschland in der jetzt und in der für ihn natürlichen Ordnung kennen gelernt hat.

Man kann es wahrlich nicht oft genug sagen, dafs es ein verkehrter, unnatürlicher Weg ist, den Lehrling vom Allgemeinen zum Besonderen zu leiten. Denn man stöfst alle Augenblicke auf diesen Weg, der freilich nun einmal sein bequemes, auch im Schlafe findbares Geleis hat. Aber nirgends mufs das Schiefe und Unnatürliche desselben jedem Denker mehr in die Augen fallen als bei dem geographischen Unterricht. Will der Lehrer also der Ordnung der Natur folgen, so führe er seinen Schüler von der für ihn wichtigen speziellsten Ort- und Landkenntnis bis zur Generalgeographie, und die Weltkarte sei gerade die letzte Karte, durch die er das Zusammenhängen und die relative Lage der ihm nun schon einzeln bekannten vier oder (wie man wohl endlich allgemein anfangen könnte zu reden) fünf Weltteile lerne, wiewohl doch dazu, und um vornehmlich dem Lehrling einen deutlichen Begriff von einer Weltumsegelung zu verschaffen, ein wirklicher Globus tausendmal besser ist.

Gedike ist weiterhin unter den ersten, welche in überzeugender Art für die naturgemäfse Pflege der Vorstellungskraft, einer gesunden Phantasie oder — wie er es nennt — Imagination eintreten: einer Teilaufgabe des Geographielehrers, deren Wichtigkeit zwar theoretisch gegenwärtig allseits anerkannt, deren praktische Ausführung aber vielfach zurückgesetzt wird oder auch gutenteils aus einer Summe von Gründen scheitert. Gerade die Weckung und Stärkung einer richtigen, kräftigen Phantasie ist bei dem unnatürlichen Überwiegen des realen Unterrichtsstoffes an vielen unserer deutschen Lehranstalten eine überaus wichtige Forderung. Und ihr kann um so leichter nachgekommen werden, als bei der Herstellung von Hand- und Wandkarten, geographischen Typenbildern und Reliefs neuerdings oft geradezu Vollendetes geleistet wird.

Die meisten und gröbsten Fehler beim geographischen Unterricht, warnt unser Gewährsmann, rühren daher, dafs man die Geographie mehrenteils als Sache des blofsen Gedächtnisses betrachtet und viel weniger als Sache der Imagination. — Wozu lernen wir Geographie? Wahrlich nicht, um eine Menge Namen im Kopfe zu haben, sondern vornehmlich, um uns diese oder jene Thatsache nach ihren Ortsverhältnissen desto deutlicher vorzustellen. Dazu ist aber ein der Imagination vorschwebendes Bild, gleichsam eine unsichtbare, uns überall begleitende Karte, schlechterdings notwendig. Aber leider reduzieren noch immer so viele Lehrer ihren ganzen Unterricht, er sei von welcher Art er wolle, auf blofsen Unterricht des Gedächtnisses, da

billig keine einzige Art des Unterrichts für das blofse Gedächtnis bestimmt sein sollte. Überhaupt wird die Bearbeitung der Sinne und der Imagination, die doch natürlicherweise weit früher als das Gedächtnis aufwacht, zu sehr von den Erziehern versäumt. Und doch ist eine vernünftige Bearbeitung der Imagination so notwendig, so unendlich nützlich. Die Imagination, recht gelenkt, ist eine Mutter unzähliger Freuden; nur dann wird sie gefährlich, wenn sie den Zügel der Vernunft zerreifst, und mit dem sich des sanften Galopps freuenden Menschen davon rennt. Sie ist eine Wiege, die uns zu frohem erquickenden Schlummer einwiegt; nur zu stark oder schief gerüttelt wirkt sie Betäubung und Schwindel.

Was hilft mir doch ein Gedächtnis voll lauter Namen ohne Bild der Imagination und späterhin ohne den Kitt der Vernunft? Selbst auf dauerndes Behalten darf man dabei nicht rechnen. Nichts vergessen wir leichter, als was das blofse Gedächtnis gefafst hat; nichts behalten wir länger, als was durch die Imagination dem Gedächtnis zugeführt ist. Ein Gedächtnis von blofsen Namen ist eine Tonne voll Erbsen. Ihr greift hinein, und eine kollert über die andere weg. Der Unterschied ist, dafs es euch gleich viel ist, welche Erbse ihr bekommt, aber nicht gleichviel, welchen Namen. — Warum ist's doch wohl leichter, Namen als Zahlen zu behalten? Darum, weil bei jenen die Imagination immer etwas mehr mitwirkt als bei diesen, wenigstens in lebhaften Köpfen, denen sie vornehmlich bei Personennamen immer zugleich eine Art von Bild mit vorschiebt. Selbst unter den Zahlen ist ein Unterschied. Summen Geldes behalten sich leichter als Jahrzahlen, weil bei jenen die Imagination freieres Spiel haben kann. Das gemeinste Trödelweib weifs, wie viel sie ihrem Manne zugebracht hat; aber alle Augenblicke findet man unter den gemeinen Leuten viele, die ihr eigen Geburtsjahr nicht wissen. Verzeihung für diese Abschweifung, die uns dazu dienen sollte, um das gegenseitige Verhältnis der Imagination und des Gedächtnisses und die Kraftlosigkeit des letztern, wenn ihr jene nicht zu Hilfe kommt, auffallend zu machen.

Die Forderung Gedikes nach möglichster Veranschaulichung des geographischen Stoffes, sowie nach ausgiebiger Pflege der Vorstellungskraft und der Phantasie führt ihn auf die Bedeutung und den Gebrauch der Karten und des Kartenzeichnens. Zwar werden uns gegenwärtig manche seiner Gedanken hierüber veraltet und manche seiner praktischen Winke unbeholfen dünken. Aber er hat doch auch hierin seinen Zeitgenossen nach mehrfacher

Richtung eine wohlbetretbare Bahn gezeigt. Aber wie kann nun die Imaginationsmethode angewendet werden auf die Geographie? fragt Gedike. Dadurch vornehmlich, dafs der Lehrer seinen Schüler übt, selbst sich eine Karte von einem Lande zu zeichnen. Am besten geschieht dies so. Der Lehrer zeichnet eine Karte an einer Tafel vor und macht dabei den Lehrling gleichsam auf gewisse Merkstäbe aufmerksam, wozu vornehmlich der Lauf eines Flusses dienen kann. Darauf löscht er seine Zeichnung weg und läfst den Lehrling unter seinem Beistande das Gleiche versuchen. Hiemit kann späterhin, hauptsächlich zur Wiederholung, die sehr ähnliche Methode des Palairet verknüpft werden, der Karten herausgegeben, auf denen weiter nichts als der Umrifs und der Lauf einiger Flüsse bezeichnet ist, wo dann der Lehrling die Namen des Ortes selbst zuschreiben muss. Wenn ich nicht irre, hat selbst der ehrliche Hübner schon einige solcher Karten herausgegeben.

»Allein diese Karten werden höchst unrichtig und ungenau werden und ohne alle Projektion.« Freilich wohl! Aber dazu ist der Lehrer da, um grobe Unrichtigkeiten durch Gegenhaltung einer wirklichen Karte, die doch auch selten in Ansehung der Entfernungen ganz genau ist, zu verbessern. Der Mangel der Projektion — ein freilich für den Lehrling zu schwerer Begriff — schadet nichts. Wie viele Jahrhunderte von Sesostris und Anaximander an (die für Erfinder der Landkarten ausgegeben werden), hat man Karten gezeichnet ohne Projektionstheorie! Mögen allenfalls die ersten Karten des Lehrlings um nichts genauer sein als die der amerikanischen Wilden, die nach La Hontanes und anderer Reisebeschreiber Berichten sich auf Felle oder Baumrinden Karten von den Gegenden, die sie durchstreifen, zeichnen. Mit der Zeit werden sie immer genauer werden.

Man könnte denken, dafs durch das blofse aufmerksame Anschauen einer wirklichen Karte schon hinlänglich dafür gesorgt würde, der Imagination ein Bild von dem Lande einzuprägen. Etwas freilich. Aber dies Bild ist sicherlich nicht lebhaft genug, und es ist weit eher zu besorgen, dafs sich die Teile in der unsichtbaren Karte verschieben. Es ist eine ganz andere Sache, ein Ding entstehen, als entstanden sehen. Im ersten Fall wird mein Begriff gewifs immer deutlich, im letzteren nur sehr selten und erst nach langem Forschen. Daher lehren auch alle Künstler und Handwerker ihre Lehrlinge durch den Anblick — nicht des entstandenen Kunstwerkes — sondern durch das Anschauen des Entstehens. Ebenso sollte es der

Erzieher da machen, wo dies angeht. Und beim geographischen Unterricht geht es an, wenn nämlich der Lehrling sieht, wie unter den Händen des ihm vorzeichnenden Lehrers die Karte eines Landes nach und nach entsteht und Provinz an Provinz, Land an Land sich kettet.

Endlich deutet Gedike noch die Beziehungen zwischen Geographie und Geschichte an. Wahrhaft wohlthuend wirkt es, dafs er sich hiebei von allen philosophischen Räsonnements ferne hält und die Selbständigkeit der Erdkunde als Wissenszweig und Unterrichtsgegenstand in schlichten Worten wahrt:

Man hat oft gesagt, die Geographie müsse beim Unterricht mit der Historie verbunden werden. Richtiger würd' ich sagen, die Historie müsse mit der Geographie verbunden sein. Allein die Geographie kann ohne Historie verstanden und vorgetragen werden und für den ersten Lehrling mufs sie's, weil Coexistenz einen weit gröfsern Eindruck auf das Kind macht als Succession, und man ihm daher das Anschauen der erstern nicht durch Dazwischenschiebung der letztern stören mufs. Historie ohne schon vorhandene geographische Kenntnis ist ein verworrenes Chaos. Die Geographie mufs daher nicht mit der Historie zugleich, sondern vor ihr gelehrt werden und nachher nur beim Studium der Geschichte die Stelle eines dem Lehrling nun schon bekannten Wegweisers vertreten.

Ein so notwendiger Gegenstand des Unterrichts die neuere Geographie für alle Schulen ist, so ist doch das Studium der alten Geographie für die Gelehrtenschulen nicht minder notwendig. Aber wie sehr wird sie meistenteils versäumt! Und doch sind ohne sie die alten Autoren dem Jüngling ein Labyrinth, wo er sich links und rechts dreht, ohne zu wissen, wo er eigentlich sei.

Zwischen der Anschauung Gedikes über das Verhältnis der Geographie zur Geschichte und derjenigen Herders, die im folgenden Abschnitt zu kennzeichnen ist, gähnt eine unüberbrückbare Kluft. So überzeugt und beredt jener aber auch die selbständige Stellung der Erdkunde als Unterrichtszweig hervorhebt, so war selbst er noch weit entfernt von der heutigen Forderung stimmberechtigter und vorsichtiger Schulmänner, dafs man die Schulgeographie von jedem unnützen Ballast säubern müsse, dafs so mancher alte Hausrat des erdkundlichen Unterrichts nach früherem Stile über Bord zu werfen sei, nämlich derjenige, »welcher Menschenwerk aufserhalb näherer Beziehung zur Erde betrifft.«

Ein Anderes freilich ist es um den Unterricht in der sogenannten alten Geographie. Hier scheint Gedike grofsenteils

das Richtige getroffen zu haben, wenn er in seinem »Praktischen Beitrag zur Methodik des öffentlichen Schulunterrichts« schreibt (I. Bd. der gesammelten Schulschriften, S. 137): »Die alte Geographie, ein wichtiges und notwendiges Studium, wenn die Lesung der Alten dem Lehrling interessant und wirklich nützlich sein soll, wird ebenfalls von mir mit der Lektüre der klassischen Schriftsteller, besonders der Historiker, verbunden. Damit der Jüngling indessen schon gleichsam ein geographisches Repositorium im Kopfe habe, wo er die bei der jedesmaligen Lektüre vorkommenden neuen geographischen Begriffe zwischen andern schon erlangten in natürlicher Ordnung hineinstellen kann, habe ich bisher in aufserordentlichen Stunden der ersten Klasse ein obwol nur kurzes System der alten Geographie beizubringen gesucht; diese Stunden indessen zugleich theils zur Wiederholung, theils zur Erlernung mancher historischen und litterarischen Kenntnisse benutzt, dergleichen Kenntnisse überhaupt oft in dem Kopfe eines jungen Menschen wieder aufgeweckt werden müssen, wenn sie wirklich haften und nicht zum Verwundern des Lehrers und Lehrlings in kurzem ganz daraus weggewischt sein sollen. Alle in dieser geographischen Lektion beschriebenen Gegenden, Städte, Flüsse u. s. w. waren solche, deren Namen wenigstens den Lehrlingen schon bekannt waren. Bei allen geographischen Begriffen wurde der mythologische, der historische oder litterarische Grund ihrer Merkwürdigkeit hinzugesetzt, auch der Grad der Kultur jedes Landes, die Nahrungsquellen, die natürlichen Produkte u. s. w. so viel als möglich beschrieben.«

Auch auf die Bedeutung der Imagination kommt Gedike in seinem »Praktischen Beitrag etc.« nochmals zurück (S. 138 u. 139), ein erneuter Beweis dafür, wie notwendig, ja unerläfslich ihm eine tüchtige Phantasie gerade beim geographischen Unterrichte erschien. Ich kann meine Betrachtung über diesen Schulmann nicht gerechter schliefsen, als dadurch, dafs ich auch in dieser Hinsicht seine eigenen Worte zuletzt noch wiedergebe: Wenn indessen der geographische Unterricht, er betreffe übrigens die alte oder neue Geographie, wirklich nützlich sein soll, so ist's nicht genug, das Gedächtnis dabei zu beschäftigen, sondern man mufs vorzüglich die Imagination mit ins Spiel ziehen. Nur dann hilft mir meine geographische Kenntnis zur deutlichen und anschaulichen Kenntnis der Begebenheiten und Thatsachen, wenn der Imagination gleichsam ein unsichtbares Bild des Landes vorschwebt, und ich nun bei jedem Faktum mir sogleich ohne wirkliche Karte die lokalen Bestimmungen

und Veranderungen desselben lebhaft vorstellen und gleichsam ausmalen kann. Um dies zu befördern, werden schon in den untern Klassen beim Unterricht in der neuern Geographie die Lehrlinge geübt, den Umrifs der Grenzen, den Lauf dieses oder jenes merkwürdigen Flusses u. s. w. an der Tafel zu entwerfen und nachher zu Hause auf dem Papier noch genauer die abgehandelte Karte eines Landes nachzuzeichnen. Eben diese Methode wird auf die alte Geographie angewendet; doch werden blofs die Namen der wirklichen beschriebenen Städte und Örter in die abgegrenzten Distrikte eingetragen und zwar zu mehrerer Beförderung einer schnellen Reproduktion der Vorstellung blofs mit den Anfangsbuchstaben bezeichnet.

* * *

Wenige Jahre nachdem Fr. Gedike die Einladungsschrift zur Feier seiner Einführung als Direktor des Friedrichwerderschen Gymnasiums in Berlin ausgesandt hatte, hielt J. G. Herder als Ephorus des Weimarer Gymnasiums eine Schulrede über die Bedeutung der Geographie und die Nützlichkeit ihres Studiums.*) Es geschah dieses ungefähr um die gleiche Zeit, als die beiden hervorragenden deutschen Begleiter Cooks auf seiner zweiten Weltfahrt nach der südlichen Hemisphäre ihre Reiseeindrücke und Beobachtungen vor die Öffentlichkeit brachten: Johann Reinhold Forster, der Vater, nach Oskar Peschels Urteil der erste Reisende, welcher einen physikalischen Überblick über die von ihm geschauten Erdstriche gegeben und die höchste Arbeit eines Geographen, nämlich den wissenschaftlichen Vergleich, am frühesten geübt hat — und Georg Forster, der Sohn, der erste (?) Schriftsteller, welcher Sinn und Gefühl für landschaftliche Schönheiten erweckt und auch in A. v. Humboldt die Sehnsucht nach der tropischen Natur entzündet hat. Beide Forscher beendigen jene Zeit, von der wiederum O. Peschel schreibt: »Das Beste, was deutsche Geographen im vorigen Jahrhundert**) bieten konnten, war reflektiertes Licht, waren Belehrungen aus französischen und britischen Forschungen.« Mit ihnen beginnt auch in Deutschland so recht eine neue Art der

*) Herder selbst hat seinen Schulreden selten eine Aufschrift vorangestellt und vielfach auch das Jahr nicht beigefügt, in welchem er sie gehalten. G. Müller gibt in der Sammlung derselben, die er unter dem Titel »Sophron« veröffentlichte, als Thema der im folgenden besprochenen Rede an: »Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie«. Sie fällt vielleicht ins Jahr 1784.

**) Beschränkt sich doch wohl nur auf die erste Hälfte des XVIII. Jahrhunderts.

geographischen Betrachtung, der freilich Büsching und Gatterer schon in manchem vorgearbeitet haben. Sie konnte auch auf die Schulgelehrsamkeit und die geographische Lehrmethode nicht ohne allen Einfluss bleiben.

Herder fafst seine Lebensaufgabe dahin zusammen, »ein würdiger Lehrer der Menschheit zu werden.« Mit allem Grund hat ihn daher Bernhard Suphan den eigentlichen Pädagogen unter unseren grofsen Schriftstellern genannt und ein schrankenloses Lehrbedürfnis als den Grundzug seines Wesens bezeichnet. Dafs Herder an einer den ganzen Erdball umspannenden und in ihren letzten Zielen so tiefgründigen Wissenschaft, wie es die Erdkunde und vor allem jener Ast derselben ist, den man mit seinem geistvollen Neuschöpfer Fr. Ratzel jetzt als Anthropo-Geographie charakterisiert, nicht achtlos vorübergehen konnte, entsprach aber nicht blofs einem didaktischen Bedürfnis seiner Persönlichkeit, sondern auch seiner Hinneigung zu den dichterischen Äufserungen der verschiedensten Völker und Zeiten und seinem künstlerischen Vermögen der Anempfindung an fremdländische Poesie. In seinen Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit berührt Herder denn auch die schwierigsten Probleme geographischer Forschung, »die grofsen Gesetze, die allgemein auf unserem Erdball herrschen und wodurch er das, was er ist, ward.« Und in der Art und Weise, wie er sie zu lösen sich anschickt, zeigt er sich dem grofsen Karl Ritter durchaus wahlverwandt. Niemand gebührt eher der Ruhm, des letzteren Vorläufer und Vorkämpfer gewesen zu sein, als Herder. Schon Dr. Fr. W. Paul Lehmann hat dies in seiner gedankenreichen Abhandlung über Herder und seine Bedeutung für die Geographie überhaupt nachgewiesen. (Programm des Falk-Realgymnasiums, Ostern 1893.)

Wie aber Herder der Geographie als Wissenschaft seine Liebe entgegenbrachte, so auch als Lehrgegenstand. Der 30. Band seiner von Suphan herausgegebenen Werke (Berlin, Weidmann, 1889) gibt ein unumwundenes Zeugnis dafür, dafs er die Erdkunde »in den besten Jahren seines Lebens mit dem äufsersten Vergnügen gelernt und mit ebensoviel Vergnügen anderen gelehrt hat.«*) Er umfafst die

*) Vgl. auch Herders schönes Wort: »Lebenslang werden mir die Zeiten aus der Morgenröte meines Lebens auch im Andenken ein angenehmer Traum bleiben, da meine Seele diese Kenntnisse vom Erdball zuerst empfing und ich über die Grenzen meines Geburtslandes hinaus in die weite Welt, in welcher unser Erdball schwimmt, entrückt ward.«

Schriftstücke, welche der schulamtlichen Thätigkeit Herders entsprungen sind. Der Erdkunde als Unterrichtszweig gedenkt derselbe aufser in der Eingangs erwähnten Rede: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie ausführlicher in dem merkwürdigen Plan zum Unterricht des Herrn von Zeschau (1772), in dem Entwurf der Anwendung dreier akademischer Jahre für einen jungen Theologen (1781—1782) und in den Instruktionen für das Weimarer Gymnasium, die mit Begleitschreiben vom 28. Juli 1788 dem Herzog übersandt wurden.

Freilich hat Herder mit seinen pädagogischen und methodischen Ausführungen eine allgemeine Wirkung auf die Zeitgenossen weder erstrebt, noch erreicht. »Nur soweit ihn sein Amt auf das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts führte, suchte er in seiner besonnenen, das Alte nicht umstürzenden, sondern an das Alte vorsichtig anknüpfenden Art seiner Gedanken Geltung zu verschaffen und sie innerhalb des Rahmens seines amtlichen Einflusses durchzuführen.« (Dahms.) — Auch will Herder die Erdkunde im engeren Sinne eigentümlicherweise vom Katheder der Universitäten verbannen. »Geographie ist ganz ein Schulstudium; sonst lernt man sie nie recht«, äufsert er im Entwurf zur Vorbereitung junger Geistlichen nach hiesigem Lokal (S. 496 des XXX. Bandes s. Werke). Was Herder demnach an Meinungen über die geographische Unterweisung ausspricht, gilt nur für die Unterrichtszeit vor dem Universitätsstudium.

Von der Schulrede über die Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie sind zwei Niederschriften erhalten. Die ältere von beiden trägt, wie R. Dahms mitteilt (Einl. zum XXX. Bd., S. XVII) von der Hand Karoline Herders die Notiz: »Diese Rede hat der Selige nicht gehalten, sondern eine andere, doch des nemlichen Inhalts.« Sie befafst sich in humoristischem, fast burschikosem Tone mit der Behandlung der zwei Schwestern Geographie und Geschichte auf Schulen. Die jüngere, offenbar von Herder öffentlich vorgetragene Rede dagegen hat in der Hauptsache nur die geographische Belehrung als Vorwurf. Dieselbe deckt sich indessen in vielen Gedankenreihen und sogar in einzelnen Wendungen mit ihrer älteren Genossin. Letztere kann daher für die nachfolgende Betrachtung wohl beiseite gelassen werden.

Herders Rede unterscheidet sich von Gedikes Einladungsschrift schon rein äufserlich durch die Form der Darstellung. Sie ist in das weitfaltige, prunkhafte Gewand der gehobenen Sprechweise

gehüllt. Gerade diese aber läfst recht eindringlich den bitteren Spott erklingen, mit welcher Herder den Vorwurf zurückweist, die Geographie sei eine trockene Wissenschaft und die unwürdige Behandlung derselben durch Hübners kurze Fragen kennzeichnet. »Ist elende Nomenclatur eine Sprache? ist ein Vokabelbuch auswendig gelernt, denn das, was ein guter Schriftsteller ist? und würde man nicht einen Menschen für sinnlos halten, der, um Latein und Griechisch zu lernen, nichts als das Lexikon studierte? Und gerade das ist Geographie und Geschichte, wenn sie blofs als Namenverzeichnisse von Flüssen, Ländern, Städten, Königen, Schlachten und Friedensschlüssen gelten. Alles dies sind nothwendige Materialien, aber das Gebäude mufs davon erbaut werden, sonst sind sie Steine und Kalk, d. i. Schutt, an dem sich kein Mensch freuet, in dem keine lebendige Seele wohnet. Die Farben sind dem Maler nothwendig, aber er braucht sie zum Gemälde; alsdann erst erfreuen sie das Auge und unterrichten die Seele.«

Die Geographie soll nach Herder die Menschen das wunderbare Haus kennen lehren, in dem wir wohnen, den abwechselnden Schauplatz, auf den uns die schaffende Güte und Weisheit zu setzen für gut befunden hat. »Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andere Geschöpfe an Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, dafs, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hienach und nach den Gesetzen des Klimas Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ohngeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brudergeschlecht ist, von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o, wie viel wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! Indem er die mancherlei Produkte der Erde, die mancherlei Gattungen der Schöpfung in diesem oder jenem Klima, die mancherlei Denkarten, Gebräuche, Lebensweisen seiner Mitbrüder, der Menschen, kennen lernt, die alle mit ihm das Licht einer Sonne geniefsen und Einerlei Gesetzen des Schicksals gehorchen: wahrlich, so mufs ihm die Geographie das reizendste Gemalde voll Kunst, Anlage, Abwechslung, ja voll Lehren der Klugheit, Menschlichkeit und Religion werden

Gemeinsam mit der Geschichte kann auf diese Weise die Geographie dazu beitragen, eine Reihe träger Vorurteile abzuschütteln, Sitten und Menschen zu vergleichen und das Wahre, Schöne und Nützliche zu suchen, in welcher Gestalt und Hülle es sich von aufsen auch zeige. Dadurch dienen beide Wissenszweige der nützlichsten Philosophie, nämlich jener der Sitten, Wissenschaften und Künste; sie schärfen den sensum humanitatis in allen Gestalten und Formen; sie lehren uns mit erleuchteten Augen unsere Vorteile sehen und schätzen, ohne dafs wir dabei irgend eine Nation der Erde verachten oder verfluchen müssen. — Aus diesem Grunde hält Herder auch die Geschichte und weiterhin die Naturgeschichte für unabtrennlich von der Geographie. Ja, die Naturgeschichte ist ihm geradezu die nützlichste Kindergeographie. In der That kommt sie auch dem Bildungsbedürfnis des ganz jungen Geistes unvergleichlich mehr entgegen, als die eigentliche Geschichte. »Naturgeschichte ist das, was Jünglinge und Kinder am meisten reizt, was auch ihren Kopf mit den reichsten, reinsten, wahrsten, brauchbarsten Bildern und Ideen füllet, die ihnen weder die Aphthonianische Chrie, noch Logik und Metaphysik geben, und die wahrste, angenehmste, nützlichste Kindergeographie ist Naturgeschichte. — Der Elephant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessieren einen Knaben weit mehr als die acht Kurfürsten des heiligen römischen Reichs in ihren Hermelinmützen und Pelzen. Die grofse Revolution der Erde und des Meeres bei Vulkanen, der Ebbe und Fluth, den periodischen Winden u. s. f. sind seinen Jahren und Kräften viel mehr angemessen, als die Pedantereien zu Regensburg oder Wetzlar. Durch die Naturgeschichte zeichnet sich jedes Land, jedes Meer, jede Insel, jedes Klima, jedes Menschengeschlecht, jeder Weltteil bei ihm mit unverlöschbaren Charakteren aus: um so mehr, da diese Charaktere beständig sind und nicht mit dem Namen eines sterblichen Regenten wechseln. Das ägyptische Rofs, das arabische Kamel, der indische Elephant, der afrikanische Löwe, der amerikanische Caiman u. s. f. sind denkwürdigere Symbole und Wappenzüge einzelner Länder, als die wandelbaren Grenzen, die irgend ein trüglicher Friede zog und vielleicht der erste neue Krieg verändert. Und da alle Reiche der Natur einander so nahe grenzen, da die Kette aller Erdwesen so verschlungen in einander hängt: so wird eins die Erinnerung des andern. Der Berg erinnert an Metalle und Mineralien, an Quellen und Ströme, an die Wirkungen der Atmosphäre, sowie an

Tiere und Menschen, die ihn oder seinen Abhang bewohnen. Alles füget sich aneinander und entwirft dem Geist des zu bildenden Jünglings ein unvergefsliches Gemälde voll lehrreicher Züge, die in alle Wissenschaften übergehen und allenthalben von vielseitigem, nützlichen Gebrauch sind.«

Mit einem begeisterten Hinweis auf die für ihn so aufserordentlich innigen Wechselbeziehungen zwischen Geographie und Geschichte*) schliefst Herder seine Schulrede. Wenn er aber glaubt, durch die Geographie werde die Geschichte gleichsam zu einer illuminierten Karte für die Phantasie, das Gedächtnis, ja für die Beurteilungskraft selbst — und wenn er in epigrammatischer Art behauptet, die Geographie sei die Basis der Geschichte und die Geschichte nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker, so treibt ihn seine philosophische Spekulation weiter, als notwendig und wahr ist. Allerdings erkennt man auch hier an der Klaue den Löwen. Niemand kann es entgehen, dafs auf diesen Grundgedanken mit die Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit aufgebaut sind.

Im Gegensatze zu den hochfliegenden, mit einem schillernden sprachlichen Gewande umkleideten Ideen Herders in seiner Schulrede über die Bedeutung der Geographie sind seine praktischen Vorschläge über den erdkundlichen Unterricht schlicht und fast nüchtern gehalten. »Der Entwurf der Anwendung dreier akademischer Jahre für einen jungen Theologen« enthält die

*) In welcher Weise Herder diese Wechselbeziehungen beim Unterrichte hervorgehoben wissen will, zeigt am anschaulichsten ein Zitat aus dem Plan zum Unterricht des jungen Herrn von Zeschau. Dort fordert er, dafs z. B. die Geschichte Ägyptens nach folgender Disposition behandelt werden solle:

In Ägypten ward der erste Staat des Ackerbaues gegründet. Konnte im Orient nicht gebildet werden: Ward's in Ägypten durch Bedürfnisse und Erleichterungen der Natur. Beihilfe und Belohnung des Nils. Mangel der Hirten, Weiden, des Holzes, grofse Flächen. Also Zusammendrang der Menschen, Ausmessung des Landes, Bestimmung des Eigentums. Mithin erste Möglichkeit einer Polizei. Notwendigkeit der Kreise, Dörfer, Städte, Fortschritte des menschlichen Geschlechtes hiedurch zur Sicherheit, Industrie, Ordnung. Erste Abteilung der Stunden. Erweckte Künste: Ägyptische Bau- und Bilderkunst mit Erklärung des Unförmlichen derselben. Ägyptische Gesetze und Sitten. Charakter der Strenge und Religion in alledem. Ursprung der Mythologie und Beschaffenheit derselben: Erklärung der Totenfabeln, Geheimnisse, Religionskriege, des Hasses gegen die Fremden und das Meer: Verewigung der Vorfahren durch Mumien u. s. w. Grofse Werke des ersten burgerlichen Despotismus — Pyramiden, Obelisken, Tempel, Grabmäler, Säulen, Dämme u. s. w. Charakter des Ägyptischen in dem allen.

Bestimmung, dafs im ersten akademischen Jahre als »fortgesetztes Schulstudium« ein Kursus in der mathematisch-physikalischen Geographie, verbunden mit Naturgeschichte und allgemeiner Statistik gehört werde. Denn »die Känntnifs unsers Wohnplatzes, seiner Geschöpfe und Verfafsung überhaupt, ist einem, der Gott einst predigen will, unentbehrlich.« Als Lehrbücher werden Bergmanns physische Geographie, Zimmermanns geographische Geschichte des Menschen und Beausobres allgemeine Einleitung in die Politik, Finanz- und Handlungswissenschaften empfohlen. Statt der Romane aber sei etwa Bonnets Contemplation de la nature zu lesen. Alle hieher gehörigen Ratschläge Herders sind äufserst knapp gehalten.

In breiter Ausführlichkeit legt er hingegen seine Ansichten über die Auswahl, Anordnung und Behandlung des geographischen Lehrstoffes in den Instruktionen für das Weimarer Gymnasium dar. Wohl an keiner anderen höheren Lehranstalt des deutschen Reiches ist diesem Unterrichtsfach damals eine verständnis- und liebevollere Würdigung zu Teil geworden. Freilich haften Herders Gruppierung des erdkundlichen Lehrstoffes für eine moderne Betrachtung unverkennbare und schwere Mängel an. Schon die vollständige Loslösung der physikalischen von der politischen Geographie auf der untersten Stufe ist ein solcher. Dazu kommt die unbegründete Zurückdrängung der Heimatkunde und die grobe Zerpflückung des Lernmaterials, welche unwillkürlich an die berüchtigte Einführung in die Vaterlands- und allgemeine Länderkunde nach konzentrischen Kreisen erinnert. Anerkennenswert dagegen ist die systematische Zusammenfassung und vertiefte Durcharbeitung des gesamten geographischen Stoffgebietes mit den geistig reifsten Zöglingen. Im einzelnen fordert Herder nachstehendes:

In der 5. Klasse soll die Erdkunde wöchentlich in 2 Stunden und blofs »naturhistorisch« gelehrt werden. Die »verwünschten Hauptstücke, die Namen der Könige und dergleichen bleiben dem Knaben noch völlig verborgen; dafür lernt er blofs physische Geographie, d. i. Länder, Berge, Flüsse, Meere, sonderbare Gewächse und Tiere kennen; vorausgesetzt ist die ganze Gestalt und der Bau der Erde. Er lernt, wo Renntiere und Elephanten, wo Affen und Kamele sind, wo man die Diamanten sucht, wo Kaffe und Thee wächst, welche Nationen sie holen, wie die Leute aussehen, die dort und hier wohnen und dergleichen; die vornehmsten dieser Sachen müssen in Kupfern gezeigt werden.«

In der 4. Klasse ist die geographische Unterweisung im gleichen Sinne fortzusetzen und allmählich mit der politischen Geographie zu verbinden, doch so, dafs alles Unverständliche und für den gewöhnlichen Mann Unbrauchbare übergangen wird. Von der Naturbeschaffenheit der einzelnen Länder, den Sitten und der Lebensführung ihrer Völker sind diejenigen Kenntnisse beizubringen, die für den Knaben nötig sind, um eine Zeitung zu verstehen oder einem Gespräch über politische Begebenheiten »ohne Schande« beiwohnen zu können. Deutschland, insonderheit Sachsen und Thüringen, dürfen selbstverständlich nicht obenhin übergangen werden.

Für die Tertia fehlt die Instruktion.

In der 2. Klasse sollen physische, politische und Handelsgeographie geschickt verbunden werden. Zu vermeiden ist es, dafs »die Schüler nicht mit trocknen Namen der Städte oder mit elenden Merkwürdigkeiten derselben, die für den kuriosen Antiquarius gehören, aufgehalten werden. Ihnen einen Begriff von den gröfsesten, allgemeinsten Verhältnissen der Länder und Mächte gegen einander aus ihrer natürlichen und politischen Beschaffenheit, kurz ein Verständnis der Zeitungen und der politischen Vorgänge aus der Geographie zu geben, ist nunmehr Hauptzweck«.

In der Prima endlich möge den Zöglingen etwas Zusammenhängendes und Ganzes geboten werden. Politische, physische und historische Geographie sollen wiederum in Verbindung zum Vortrage kommen und in anderthalb Jahren der ganze Kursus dennoch vollendet sein, so dafs der Schüler, der drei Jahre aushält, einen Grundrifs der Erdkunde zweimal in den beiden höchsten Klassen hört und auf der Hochschule nicht mehr nötig hat (?), viele Zeit darauf zu verwenden.

Wer Herders Bedeutung für das Geistesleben unseres Volkes voll und ganz begreifen will, mufs auch seine schulamtliche Thätigkeit würdigen. Wie weitblickend und segensreich sie war, davon kann auch seine Fürsorge um die geographische Unterweisung der Jugend in gelehrten Schulen ein beredtes Zeugnis ablegen.

V. Abschnitt.

Die wichtigsten Schul- und Handbücher und ihre Bedeutung für die geographischen Lehrmethoden: Johann Hübner, F. A. Büsching, J. Ch. Gatterer und seine Schüler C. G. Glandorff und J. M. F. Schulze.

Die gröfsten Gegensätze in der geographischen Literatur des XVIII. Jahrhunderts, soweit sie in diesem Zusammenhange in Betracht gezogen werden kann, lassen sich in die Namen Johann Hübner und Anton Friedrich Büsching zusammenfassen: Hübner, arm an Geist, von engumschlossenem Blick und seichter Erkenntnis, einer jener vielberufenen Katechismushelden, deren kärgliches Wortwissen sich in schablonenhaft hergestellter Schriftware erschöpft und deren Sinn und Gemüt lähmende Methode schon Plinius brandmarkt, wenn er sagt, sie böten nichts als locorum nuda nomina — Büsching dagegen, ein Gelehrter von universellem Wissensdrang, gleich Carl Ritter, Friedrich Ratzel und Alfred Kirchhoff ein Encyclopädist unter den Geographen, von dem mit Recht Oskar Peschel rühmt*), dafs mit seiner Erdbeschreibung eine erneute Quellenforschung, die erste Darstellung der Staatenmacht und Staatengröfse in Deutschland beginnt.

Hübner ist mehr als ein Kind seiner Zeit. Er ist der vorbildliche Vertreter des pedantisch steifen Schulmeistertums, wie es am Ausgange des XVII. Jahrhunderts so vielfach in die Erscheinung trat. Sein Programm wurzelt und gipfelt in ödem Wortkram, in einer freudelosen Gedächtnisbelastung. Die »Kurtzen Fragen aus der alten und neuen Geographie« werden von ihm nicht angestellt,

*) Geschichte der Erdkunde, S. 687.

um mit denselben im jugendlichen Geiste eine Reihe von Gedanken zu entwickeln oder zusammenzuschliefsen, der Ökonomie des Denkens und wahrer Erkenntnis zu dienen. Sie sind vielmehr rein formeller Natur. Hübner will durch sie seine trockenen und langweilenden Aufzählungen mit einer Draperie umgeben. Wenn er z. B. auf die Frage: Was sind in Schwaben für freie Reichsstädte? 31 derselben nacheinander nennt und zugleich ihre Lage, ihr Aussehen und ihre geschichtlichen Schicksale seitenlang kennzeichnet, so fragt er sicher nicht in einer pädagogischen Absicht, sondern nur zum Schein. Er treibt ein halb komödienhaftes Frage- und Antwortspiel, das, statt anzureizen, rasch ermüdet und anwidert.

Dazu kommt, dafs das starre Gerippe von Namen und Aufzählungen auch in der Form unästhetisch wirkt. Es gleicht hohlklapperndem Gebeine ohne spannkräftige Muskulatur, frisch pulsierendes Blut, erfreuendes Gesamtaussehen. Gerade Hübners Buch erweist so recht*), wie wenig die Geographie, im Grunde doch ganz und gar eine Wissenschaft der Thatsachen, im Gegensatze zu einer Reihe anderer Unterrichtszweige naturwissenschaftlicher Art — es sei nur an die Chemie gedacht — des schildernden Moments, der mit breiten Strichen zeichnenden Charakteristik entbehren kann.

*) Man vergleiche z. B. die folgenden, unsäglich armseligen Angaben Hübners über die Eifel:

Was ist das für ein Land?

Es ist ein Stück Landes zwischen Trier, Jülich und Cölln, welches im Französischen Kriege gar sehr ruinieret worden. Es sind etliche Graf- und Herrschafften darinne, die man wissen mufs:

I. Die Grafen von Manderscheid, lat. Comites Manderscheidenses. Die besten Örter, die ihnen gehören, sind: Manderscheid, Blankenheim, Kägl und Gerolstein, von welchen sich unterschiedene Gräfliche Linien schreiben. Die Grafen sind Catholischer Religion.

II. Die Grafschaft Reifferscheid, lat. Comitatus Reifferscheidanus, lieget gleich dabey. Nicht weit davon liegt ein Schlofs Salm, am Flusse Salm; daher schreiben sich die Grafen von Salm und Reifferscheid. Es mufs aber diese Grafschafft Salm in der Eiffel, mit dem Fürstentum Salm im Westerreich nicht confundieret werden. Die Grafen sind Catholisch.

III. Die Grafschafft Virneburg, lat. Comitatus Virneburgensis, ist sehr klein und gehöret dem Hause von Löwenstein-Wertheim, die ihre anderen Güter in Franken haben.

IV. Das Fürstenthum Aremberg, lat. Principatus Arembergicus, gehört dem Herzog von Aremberg, welcher der Catholischen Religion beygethan ist, und dessen Herr Vater einige Zeit die Ungarische Armee am Rhein commandiret hat.

V. Die Herrschafft Schleiden, lat. Dynastia Sleidana, gehöret dem Grafen von der Mark. In dem Hauptort Schleiden ist der berühmte Historicus Johann Sleidanus gebohren worden. Die Religion ist Catholisch.

Gerade weil sie überreich an den mannigfaltigsten Thatsachen und von durchaus realistischem Gepräge ist, fordert sie ein freilich mafsvolles, nicht allzu faltenreiches Vortragsgewand. Ihrem Inhalte ist eine schmucke Umhüllung unentbehrlich. Er gewinnt dadurch, wie das Hochland durch seine Mäntel von Bergwäldern, Matten und Firnflächen, wie die grofse Architektur der Bergfirste und Felsstirnen durch das ewig wechselnde Spiel der Lichter und Schatten, das über sie hinschwebt. Und vor allem für die Jugend sind anschaulich gehaltene geographische Schilderungen, an der Hand von Bildern und Reliefen gegeben, unentbehrlich. Auch mit aus dem Grunde, weil der erdkundliche Unterricht gerade dadurch die Vorstellungskraft fördert und eine starke Phantasie weckt, deren Pflege in unseren Tagen noch mehr bedeutsam ist, als in jenen Gedikes (s. S. 49*). Eben für den jugendlichen Geist und das jugendliche Gemüt gehört bei der Darstellung der Länder und Völker zum spannenden Inhalt die eindringliche Form: nicht sentimentales Phrasenwerk oder aufgedonnerte perückenhafte Überstülpungen stilistischer Natur, sondern klarquellende, allenthalben verständliche Sprache, die Sprache des Volkes, »das frisch umherspäht mit gesundem Sinn«, das unsere Sprichwörter erfunden, unsere Volkslieder gedichtet hat, die bei aller ihrer Knappheit doch tief poetisch empfunden und stark wirksam sind.

Von dem grüblerischen Geiste eines Gatterer, den polyhistorischen Absichten eines Büsching, den vaterlandsfreundlichen Bestrebungen eines Westenrieder hatte Hübner nichts an sich. Er war weder ein Mann der Wissenschaft, noch ein Psychologe. Ihm mangelt jede Individualität, die allein Anrecht auf Gröfse und Bedeutung verleiht. Er ist in geographischen Dingen der harmlose Sohn des ausgehenden XVII. und des beginnenden XVIII. Jahrhunderts. Als solcher kann er, noch dazu bei seinem stark pedantischen Allüren keinen Fortschritt bedingen. Seine »Kurtzen Fragen und Antworten« sowohl, als die »Vollständige Geographie« (Hamburg, 1733) mögen höchstens als Höhenmarken gelten, an denen die Entwickelung der erdkundlichen Erkenntnis, wie der geographischen Lehrart seither gemessen werden kann.

* Friedrich Ratzel hat in seiner Anthropogeographie (S. 10 und 11) nachgewiesen, wie nach der formalen Seite hin die Erdkunde näher an der Geschichte, als an den rein exakten Wissenschaften (Chemie, Physiologie, aber auch Statistik) stehen dürfte.

Das ist Hübners allgemeine Stellung in der Geschichte der Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Und doch wurde dessen geographischer Katechismus von 1693 an, dem Jahre seines ersten Erscheinens, dezennienlang in ununterbrochener Reihenfolge neu ausgegeben, mit den notwendigsten Zusätzen erweitert und verbessert (?). Wie hoch ihn selbst ein Mann von dem geographischen Wissen eines Hauber gehalten hat, beweist dessen Urteil über denselben: »Unter den kleineren Werken ist keines zum Handbuch weder würdiger, noch bequemer als die beliebten Fragen aufs der Geographie des Herrn Rektors Hübners, wie sie in denen neuesten Editionen eingerichtet sind«; er stellt die letzteren auch über alle gleichzeitigen methodischen Schriften der Franzosen: »sie behalten immerdar den Vorzug, weil sie jederzeit das Neueste seynd und alle Jahre aufgeleget werden.« (Nützlicher Discours von dem gegenwärtigen Zustand der Geographie, besonders in Teutschland; S. 54 und 55.)

Zwei Gründe nur mögen diese auffällig starke Benutzung und Verbreitung von Hübners Werk erklären. Vor allem entsprach seine katechisierende Form in mannigfacher Hinsicht dem zöpfischen Sinn der Zeit. Man liefs sich, seine Schwäche in erdkundlichen Fragen eingestehend, um so williger und schülerhafter leiten, als die platte Zusammenstellung geographischer Thatsachen mit geschichtlichen Nachrichten und lateinischen Namen überreich verbrämt war und man sich in ihr mittels eines musterhaft vollständigen Registers leicht zurechtfinden konnte. Weiterhin aber wufste Hübner sehr wohl, dafs bei jung und alt das Interesse am geographischen Bild mindestens ebenso wichtig ist, als jenes am gesprochenen oder gedruckten Wort. Deshalb liefs er 1722 einen eigenen »bequemen Schulatlas aus 18 Homannischen Landcharten nach der Vorschrift des Musei geographici« einrichten. Sein Buch ist im letztem Grunde nur ein Kommentar zu den Karten von Johann Baptista Homann. Daraus macht Hübner auch kein Hehl. Setzt er doch als Kapitelaufschriften: Zur Landcharte von Europa, Spanien, Frankreich, der Schweiz etc. Diese Idee der Kongruenz von geographischem Lehrbuch und Kartensammlung ist nur zu rühmen. Aber sie mufs in schulgemäfser Weise zur Ausführung kommen. Wie praktisch wertvoll sie besonders für die Gegenwart geworden ist, erweist u. a. die ausgiebige Verwendung von Supans »Deutscher Schulgeographie« und Lüddecke »Deutschem Schulatlas« an höheren Lehranstalten.

Der erwähnte »bequeme« Schulatlas setzt sich aus nachstehenden Karten zusammen: 1. Weltkugel. 2. Europa. 3. Asien. 4. Afrika. 5. Amerika. 6. Spanien und Portugal. 7. Frankreich. 8. England, Schottland und Irland. 9. Die »gesamten« Niederlande. 10. Schweiz. 11. Italien. 12. Deutschland. 13. Dänemark 14. Schweden und Norwegen. 15. Polen. 16. Ungarn, Türkei, Griechenland. 17. Russisches Reich. 18. Palästina. Neben ihm gab es noch vier Atlanten zu Hübners Fragen: den Atlas scholasticus ex 20 mappis generalibus et specialibus etc., der aufser den genannten Karten noch solche von Preufsen und der Donau, sowie eine Darstellung des Kopernikanischen Weltsystems enthielt — den Atlas compendiarius seu ita dictus scholasticus minor in usum erudiendae juventutis adornatus vom Jahre 1753, dem Planiglobenkarten und ein Schematismus geographiae mathematicae beigegeben waren — den »Bequemen Atlas aus 26 Homannischen Landcharten nach der Vorschrift des Hübnerschen Musei geographici No. 2 zum Gebrauch der Hübnerschen geographischen Fragen also eingerichtet« (1754), eine Kombination aus den bisher aufgezählten Blättern, und endlich den sogenannten »Gröfseren Schulatlas«, welcher durch Darstellungen der Kreise des alten deutschen Reiches, sowie »Universaltabellen« über Deutschland und die Weltteile auf 36 Karten gebracht worden war.

Manche sind auf die Pürsche nach Einzelfehlern in Hübners Schriften ausgezogen. Ihre literarische Sonntagsjägerei, welche sich selbst bei vielen der besten Werke aller Zeiten lohnt, mufste in diesem Falle eine besonders reiche Strecke ergeben. Aber der Wert der letzteren für die allgemeine Charakteristik Hübners ist doch nur ein untergeordneter. Denn nicht auf Versehen oder Unwissenheit im Detail kommt es gerade beim Urteil über ihn an, sondern auf die Grundlinien seiner Methode, die Art und Weise, wie er der Schulgeographie überhaupt dienen wollte. Und sie ging einen irreführenden und holperichten Seitenpfad. Jedenfalls ist es gerechter, statt an einzelne Unrichtigkeiten bei diesem Schulmanne zu erinnern, darauf hinzuweisen, dafs sowohl die »Einleitung zu den geographischen Fragen für die Jugend in Schulen«*), als der für

*) Wie leichthin oberflächlich Hübner auch darin verfahren ist, möge das II. Kapitel: »Zur Landkarte von Europa« erweisen. Es lautet:

I.

»Was hat Europa für Gräntzen? Gegen Morgen gräntzt es an den Palus Maotis, das Mare Nigrum; gegen Abend ist das Atlantische Meer, gegen Mittag scheidet es das Mittelländische Meer von Afrika; gegen Mitternacht ist das Eifs-Meer.

Erwachsenere bestimmte Hauptteil der »Fragen und Antworten« zur Ausbreitung des geographischen Wissens in weiten Schichten unseres Volkes einiges beigetragen haben. Hübner war geraume Zeit ein beliebter Ratgeber in geographischen Nöten, zum Teil ein Ersatz für das, was gegenwärtig die Konversationslexika sind, ein Nachschlagebuch für den Liebhaber von Zeitungslektüre und politischen Nachrichten. Und die katechetische Veranlagung des ganzen Werkes, durch welche sich eine gewisse Stoffgliederung von selbst ergab, sowie der dazu eingerichtete Atlas machte den Gebrauch der »kurtzen Fragen und Antworten« nicht blofs den Zöglingen der Lehranstalten, sondern auch einer Menge von gebildeten Leuten überhaupt mühelos, den weniger Denkbeflissenen aber angenehm und bequem. Viele konnten sich aus Hübner das spärliche geographische Wissen fürs Haus in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts wohl holen. Es forderte ja mehr Wortwerk, als vertiefte geographische Charakterisierung der einzelnen Länderstrecken. Es wäre ungerecht, zu verschweigen, dafs Hübner ein bestimmtes Interesse an der Erdkunde in manchen seiner Zeitgenossen erweckte und den Anteil, den man in gebildeten Kreisen ein Menschenalter später am Aufschwung der wissenschaftlichen Geographie nahm, in etwas mit vorbereiten half.

* *
*

II.

Wie ist bis anhero Europa vorgestellet und eingetheillet worden?
Nach der Figur einer sitzenden Jungfer

1. Die Fontange ist Portugall.
2. Das Gesichte ist Spanien.
3. Die Brust ist Frankreich.
4. Der linke Arm ist Engelland, Schottland und Irrland.
5. Der rechte Arm ist Italien.
6. Unter dem linken Arm sind die Niederlande.
7. Unter dem rechten Arm liegen die Schweitzer.
8. Zum Leibe gehöret Teutschland, Pohlen und Ungarn.
9. Die Knie sind Dänemark, Norwegen und Schweden.
10. Der Rock bis auf die Füfse ist Rufsland.
11. Das Hintertheil ist die Europäische Türkey und Griechenland.
12. Die Inseln werden allemahl zu dem nächsten Lande gerechnet.

III.

Was hat man in Europa für Gewässer zu merken?
Ein Anfänger merkt nur die Mittelländische See, lat. Mare Mediterraneum. Denn die liegt zwischen den drey Theilen der alten Welt mitten inne.«

Damit war die allgemeine Betrachtung unseres Erdteiles für die Jugend abgethan.

In ungleich größerem Maße als Hübner kommt dieses Verdienst allerdings F. A. Büsching zu. Es ist mit ein Zeichen vom kerngesunden Denken und Sinnen der Deutschen, daß man allmählich das Bedürfnis fühlte, die wüstenhaft kahlen »Fragen und Antworten« beiseite zu legen und munter nach Besserem zu greifen. Wie stark der Widerwille gegen Hübners aufdringlichen Schulton angewachsen war, bezeugt die Thatsache, daß Büschings »Neue Erdbeschreibung« zwischen 1754 und 1760 nicht weniger als viermal aufgelegt und noch dazu während der gleichen Zeit in die englische, französische und niederländische Sprache übersetzt wurde.

Büsching ist kein literarischer Kärrner. Er mauerte das große Denkmal, welches er sich im geographischen Schrifttum des XVIII. Jahrhunderts setzte, tief und selbstständig aus dem Grunde auf und hat es nach eigenen Plänen bis zum Giebel und First geführt. Daher ist es auch weder Zudringlichkeit noch Hochmut, wenn er im Vorbericht zu seiner »Neuen Erdbeschreibung« vom Jahre 1760 schreibt:

»Es ist unumgänglich nöthig gewesen, daß ich ganz von vorne angefangen habe, als ob vor mir noch keine Erdbeschreibung verfertigt worden wäre. Ich weiß wol, daß dergleichen genug vorhanden sind; ich habe mich aber schlechterdings nicht auf sie verlassen, noch ihnen folgen können, sondern alles selbst untersuchen, und aus den ersten und besten Quellen schöpfen müssen. Meine Vorgänger haben einander größtentheils abgeschrieben, und die, welche solches nicht gethan, haben Hülfsmittel gebraucht, welche bekannt sind, und mehreren zu Diensten stehen, etwas sehr weniges ausgenommen. Es ist erweislich, daß sie die besten Quellen, entweder nicht gehabt, oder haben können, oder auch manchmal nicht mit gehörigem Fleiße und gebührender Unparteylichkeit gebraucht haben; daher jedermann, welcher Erfahrung und Erkenntniß von der Erde hat, über die ganze Brauchbarkeit der bisherigen Geographien von Rechtswegen geklagt hat. Ich habe also dringende Ursache gehabt, bei meiner Beschreibung der Erde meinen Vorgängern gar nicht zu trauen, sondern mich sowol der von ihnen gebrauchten eigentlichen Quellen, als auch anderer, die sie nicht gehabt und gebraucht, zu bedienen, und daraus meine Nachrichten zu schöpfen. Da ich nun mit Wahrheit sagen kann, daß ich keinen von den vorigen Erdbeschreibern abgeschrieben, umgeschmolzen, oder zum Grunde gelegt, sondern ohne sie, ganz von vorn an, gearbeitet habe: So überlasse ich der Untersuchung einem jeden, dem

daran gelegen, und der dazu fähig ist, ob meine Erdbeschreibung aus denen, so vor mir geschrieben worden, verbessert werden könne? Ich wenigstens, wenn ich nach vollendeter Beschreibung eines Landes sie verglichen, habe nichts bei ihnen gefunden, das mir noch nöthig, nützlich und brauchbar gewesen wäre. Haben Sie etwa hin und wieder einen Umstand, davon mich meine Hülfsmittel nicht benachrichtiget; so habe ich doch billig Bedenken getragen, ihnen zu glauben, und ihn daher zur künftigen Untersuchung ausgesetzt. Ich halte dieses Verfahren für das einzige gute, um die Erdbeschreibung zu einer gröſseren Vollkommenheit zu bringen. Und ich hoffe, erfahrene Leute werden erkennen, daſs ich dazu einen Grund gelegt habe.«

Büsching ist sehr viel hervorragender als geographischer Schriftsteller überhaupt, wie als Methodiker. Er verfaſste kein Schulbuch im wahren Wortsinne, obwohl er auch einen Auszug aus seiner Erdbeschreibung lieferte. Aber er war geistesstark und originell genug, um trotzdem auf die unterrichtliche Behandlung der Erdkunde Einfluſs zu gewinnen. Zwar beginnt auch Büsching nach einer von überzeugter Frömmigkeit durchdrungenen Betrachtung des Nutzens der Geographie und knapp bemessenen Andeutungen über die Landkarten mit einem Überblick zur allgemeinen Erdkunde. In diesen dürftig aphoristisch gehaltenen und von naiven Irrungen*) erfüllten Stücken seines Werkes verrät sich des Autors Schwäche am meisten: seine Unbeholfenheit und Unsicherheit bei Erörterungen allgemein naturwissenschaftlichen Charakters. — Dagegen wandelt er vor allem bei der Schilderung Europas und seiner Länder andere Wege, als man bisher gewohnt war. Er hat selbst weite Strecken dieses Erdteils aus eigener Anschauung kennen gelernt und vor allem auch einige Jahre im europäischen Norden gelebt. Er hat weiterhin fast durch den ganzen Kontinent »einen kostbaren geographischen Briefwechsel« unterhalten, nach vielen Ländern seine Aufsätze gedruckt geschickt, um sie verbessern zu lassen, und endlich »das Glück gehabt, in Ansehung der Staatsverfassung aus verschiedenen Reichen und Ländern wichtige und zuverlässige Nachrichten zu erhalten, die selten in Gelehrter Hände zu kommen pflegen«.

Bisher war man gewohnt, die Betrachtung unseres Erdteils mit Portugal zu beginnen, wahrscheinlich deshalb, meint Büsching, »weil

*) Es sei hier nur der Satz zitiert: »Wo Berge sind, müssen notwendig auch Thäler sein, von denen aber nichts besonderes anzuführen ist.«

man Europa, den Kindern zu gute, unter dem Bilde eines Frauenzimmers vorgestellt hat, welches man vom Kopfe bis auf die Füfse beschreiben wollte, und daher mit Portugall, als der eingebildeten Fontange, den Anfang gemacht hat«.

Unser Gelehrter hingegen geht wieder auf das Beispiel älterer, hervorragender Geographen zurück: Merkator, Ortelius, Hondius u. a. Er stellt die nördlichen Reiche Europas voran und gönnt ihrer Darstellung — die dabei eingesehene Literatur wird im Vorbericht aufgezählt — einen sehr viel breiteren Raum, als bisher üblich war. Ob er dabei nicht zu weit geht, wenn er z. B. Dänemark in der 4. Auflage der »neuen Erdbeschreibung« nicht weniger als 174, in der »grofsen Erdbeschreibung« (Troppau, 1785) gar 273 Druckseiten widmet, soll hier nicht eingehender untersucht werden. Vielen mögen Büschings Werke schon vor 130 Jahren als Lektüre zu weitschweifig, als Nachschlagewerk zu wenig geographisch gewesen sein. Denn in der Betrachtung der einzelnen Länder geht er — von dem geschichtlichen Beiwerk ganz abgesehen — in der Schilderung der Staatsverwaltung bis herab zur Administration der einzelnen Bezirke, in den statistischen Zahlenreihen bis nieder zu den Tabellen der Detaileinnahmen, bei der Beschreibung der Kriegsmacht bis herab zur Regimentsstärke und der Matrosenzahl auf den Schiffen. Dadurch sind die geographischen Thatsachen mit einer beträchtlichen Inkrustation von historischen, statistischen und nationalökonomischen Mitteilungen umhüllt, die erst abgelöst werden mufs, um erstere zu finden. Das rein Erdkundliche wird von ihnen gleichsam überwuchert, wie der Moosteppich das Gestein verdeckt, auf dem er wächst, und tiefe Schutthalden die Felsen verbergen können, auf welchen das Relief des Hochgebirges beruht. Doch dieser Überschufs von nebensächlichem Beiwerk kann den Ruhm Büschings nicht schmälern, den Deutschen die erste wirkliche Staatenkunde Europas geschenkt zu haben. Und gerade die von ihm überlieferten statistischen Nachrichten lassen oft Vergleiche mit den Zuständen vor fast anderthalb Jahrhunderten zu, die andernfalls nicht möglich wären.

* * *

Wie Hübner für alle Zeiten der typische Repräsentant einer katechisierend-handwerksmäfsigen und Büsching jener einer enzyklopädisch-statistischen Behandlung der Erdkunde geworden ist, so Gatterer der Vertreter einer konstruktiv-klassifizierenden Methode. Der »Abrifs der Geographie« (Göttingen, Joh. Chr. Dietrich, 1775), den er allerdings zunächst in der Absicht geschrieben hat, einen Leitfaden für seine Vorlesungen aus diesem Fache an der Göttinger Universität zu bekommen, gleicht in gewissem Sinne dem Kopf des Janus. Er zeigt ein doppeltes Antlitz. Einerseits blickt er nach neuen Bahnen aus, hauptsächlich in Bezug auf die Gruppierung des geographischen Gesamtstoffes und die Anordnung der Bodenformen nach grofsen, scheinbar von der Natur selbst vorgezeichneten Leitlinien. Darin gibt sich die konstruktive Seite in Gatterers methodischer Behandlung der Erkunde zu erkennen. Anderseits aber schaut derselbe allzubeharrlich auf die Geleise zurück, welche man vor ihm gezogen ist, besonders hinsichtlich langweiliger Aufzählungen nach ziffernmäfsig äufseren Gesichtspunkten und buchstabentoten Einteilungen. Dadurch kommt, als schlimmes Zugeständnis an veraltete Überlieferungen, ein willkürlich systematisierendes Element in Gatterers Buch.

Aber auch in den Neuerungen, welche er unternimmt, steht derselbe keineswegs auf ureigenen Füfsen. Indessen sei dies nicht getadelt. Es ist doch nur das Vorrecht der Geist- und Herzlosen, sich nicht beeinflussen zu lassen. Gatterer pafst gerade in den eigenartigsten Teilen seines Abrisses »die hypsometrischen Träumereien des Jesuiten Anastasius Kircher (in Mundus subterraneus, Amstel. 1665, lib. II.) und Buache von einem Skelett oder Gezimmer der Erde aus Land- und Seegebirgen« den Forderungen des geographischen Unterrichts an. Indessen verfährt derselbe bei dieser Anpassung ebensowenig mechanisch und geistlos, als es Imanuel Kant, der junge Carl Ritter und August Zeune thaten, die vielfach aus den gleichen Quellen schöpften, wie er. Vielmehr liefs er sich, was bereits O. Peschel betonte*), von Buache unmittelbar dazu anregen, nach Naturgrenzen für die Wohnsitze der Völker zu suchen, Bezeichnungen zu prägen wie Pyrenäische Halbinsel, West-, Nord- und Südalpengebiet, Baltische, Karpaten-, Nord- und Süd-Hämusländer, endlich dem Gedanken eifriger nachzugehen, dafs die Gestaltung des Trockenen Einfluss auf die Geschicke seiner Bewohner geübt habe, und dafs auf etlichen

*) O. Peschel: Geschichte der Erdkunde, S. 687.

scharf gesonderten Erdräumen etwas wie ein historisches Verhängnis laste.

Durch die Art, wie Gatterer die Theorien hervorragend spekulativer Geister auf die geographische Belehrung, wenn auch nicht auf die Schulgeographie im engsten Sinne, überträgt, hat er sich ein bleibendes Verdienst erworben. Wenn er sich auch, vor allem in den Erörterungen über die Grundzüge der Oberflächenform des Erdkörpers, mancher spitzfindigen Hilfskonstruktion bedient, das Relief des Festlandes und Meeresgrundes ähnlich in eine streng geometrische Anreihung zu zwängen versucht, wie dies die sogenannte konstruktive Methode mit der Umrißgestalt der Erdteile und Einzelländer ein Jahrhundert später gethan hat, so bezeichnet sein Buch doch einen beträchtlichen Fortschritt in der unterrichtlichen Behandlung der Geographie. Und zwar sowohl in Bezug auf die Vertiefung des Lehrstoffes, als durch den Hinweis auf den untrennbaren Zusammenhang der plastischen Elemente im Antlitz des Erdballs. Gerade mit der Durchführung des an sich irrtümlichen Gedankens, daß die Gebirgserhebungen in ähnlicher Weise über unseren Planeten ziehen, wie das Netz der Längen- und Breitengrade, langhinziehende Folgen räumlich zusammengehöriger Aufragungen bilden, hält Gatterer jene ins Kleinliche und Widernatürliche gehende Zerschneidung und Sonderung der Bergländer hintan, die sich noch neuerdings in unseren Schulschriften breit macht, wo man sich vielfach an sogenannten »Einteilungen« u. a. bei Alpen und Apenninen, Karpaten und Jura, den Cordilleren und mittelasiatischen Erhebungen nicht genug thun kann. Wenn derselbe erklärt: »Die Gebirge stehen fast alle miteinander in einer Verbindung, obgleich zwischenliegende Thäler oder zwischenlaufende Flüsse sie öfters zu trennen scheinen: einerley Mineralien, einerley Schichten und Gänge, und selbst die Erhabenheit des Thalbodens verrathen den Zusammenhang, welchen Thäler und Flüsse dem äußerlichen Ansehen nach stören«, so legt er ebenso eine methodisch wichtige, in den früheren Unterrichtsschriften kaum beachtete Thatsache fest, als durch seinen Ausspruch: »Es ist nur Ein Ozean; denn alle bekannten Gewässer auf dem Erdboden, die man unter diesem Namen begreift, hängen untereinander zusammen, und das feste Land ist von ihnen allenthalben umschlossen« und durch die Klassifikation der Meere nach dem Relief ihres Untergrundes, den über ihnen herrschenden Winden

und den Ursachen, welche die Abweichung der Magnetnadel bedingen.

Wer Gatterers Verdienst um die Förderung der erdkundlichen Erkenntnis in Deutschland auch nur ganz allgemein erkennen will, thut am besten, seinen Abriſs der Geographie wiederum Hübners »kurtzen Fragen« entgegenzustellen: hier ein einseitiger Katechismus für das Gedächtnis, dort eine vielseitige Schulung des Verständnisses und des Verstandes; hier nichts weiter, als was auch Hand- und Wandkarten darbieten, nämlich Wolken von Namen und Zahlen, dort eine Schilderung des Zusammenhangs von Boden, Volk, Staat, wirtschaftlichen Zuständen; hier toter und ertötender Mechanismus, dort lebensfrischer Geist, weitgehende Spekulation; hier der eng umschlossene Sinn des pädagogischen Handwerkers, dort das umfassend geschulte Wissen eines Fachgelehrten. Gatterer hat nicht bloſs ein schüchternes Experiment gelegentlich angestellt, sondern den mit vollster Überlegung und Überzeugung durchgeführten Versuch, die geographische Erkenntnis und Unterweisung auf jene Stufe zu erheben, welche dem damaligen Stand der wissenschaftlichen Forschung entsprach. Das ist der Ruhm, der ihm unter den Schulmännern des XVIII. Jahrhunderts besonders zukommt. Darum hat er auch nicht, wie Herder und Gedike, sich begnügt, seine Meinung über den erdkundlichen Unterricht nur in mehr oder minder theoretisierenden Schulreden niederzulegen. Er hat vielmehr ein auſserordentlich hervorragendes Kompendium der Geographie niedergeschrieben, an dessen Einzelheiten die Licht- und Schattenseiten seiner methodischen Auffassung ohne Mühe nachzuweisen sind.

Das Wort Geographie faſst Gatterer in seinem weitesten Sinn. »Den Erdboden und seinen Bewohner, den Menschen: beide, nicht nur wie sie von Natur sind, sondern auch wie Natur, Zeiten, Sitten und politische Anstalten sie umgeändert haben: kurz, die wahre Gestalt der Erde und ihrer Bewohner in jedem Zeitalter gründlich kennen zu lernen« — das ist nach seiner Meinung die Aufgabe der Erdkunde. Er vergiſst dabei nicht, auf den geistreichen, aber nur halbwahren und nicht unbesehen hinzunehmenden Satz anzuspielen, Geographie und Chronologie seien die beiden Augen der Geschichte.

Das gesamte Wissen von der Erde scheidet Gatterer in vier Hauptstücke:

1. Grenzkunde (Horismographia), 2. Länderkunde (Chorographia), 3. Staatenkunde (Poleographia oder geographica politice) und 4. Menschen- und Völkerkunde (Anthropographia und Ethnographia) und fügt bei: Es versteht sich von selbst, dafs, weil hier von Geographie die Rede ist, diese vier Kunstwörter in geographischer Bedeutung, nicht historisch, nicht politisch, nicht statistisch genommen werden.

Mit Grenzkunde, die wiederum in eine mathematische und physikalische geteilt wird, bezeichnet der Gelehrte nichts weniger als die allgemeine Erdkunde oder, wie manche wollen, die Geophysik. — Allen gröfseren Abschnitten sind bibliographische Nachweise vorangestellt. Indem Gatterer darin seine Quellen nennt, unterstellt er sich freiwillig der Kontrolle jener, welche, seinen Anregungen folgend, selbständig vorwärts gehen und sich tiefer in die berührten Probleme versenken möchten. Auch für die Gegenwart sind diese Schriftenanzeigen durchaus nicht bedeutungslos geworden. Wie sorgfältig Gatterer bei ihrer Zusammenreihung verfuhr, mag der Umstand bezeugen, dafs er über die Methoden der geographischen Ortsbestimmung allein mehr als $2^1/_2$ Seiten Bücherliteratur angibt. Vor allem wertvoll sind in der Grenzkunde weiterhin u. a. das alphabetische Verzeichnis der vornehmsten geographischen Mafse (S. 17—28), sowie die natürliche Klassifikation der Meere (S. 61—72), Landseen (S. 74, 75), Flufsgebiete*) (S. 76 ff.) und Gebirge (S. 90—111).

Gatterer abstrahiert seine Systeme vornehmlich nur von der Karte. Schon er arbeitet sonach mit ähnlichen Mitteln, wie noch Peschel z. B. in seiner Abhandlung über geographische Homologien. Um die auf einer rein äufserlichen Anordnung fufsenden

*) Über diese von ihm geschaffene Bezeichnung und die übersichtliche Behandlung der Flüsse beim Unterricht läfst sich Gatterer folgendermafsen aus:

»Flufsgebiet kann man jeden Strich Landes auf der Erde nennen, den ein Hauptflufs mit allen seinen Nebenflüssen von der Quelle an bis zur Mündung durchströmt. Den Namen zu jedem Flufsgebiete entlehnt man vom Hauptflusse. An dem Worte Gebiet wird man sich hoffentlich nicht ärgern, wenn man ernstlich an Regnum in der Naturgeschichte denkt. Zweytens sagt man ja schon lange Rheinland u. s. w. Aber das Wort Land ist nicht so bequem und bestimmt als das Wort Gebiet. Und wenn man drittens noch erwägen will, dafs Flüsse durch Überflufs oder Mangel, durch Gesundheit oder Ungesundheit ihres Wassers, durch die Richtung und Brauchbarkeit ihres Laufes, durch die Thiere, die sie beherbergen und nähren, durch die Dünste, die sie in die Luft schicken, durch das Eis, das ihren Rücken bedeckt, und das sie jährlich, oft zum Schaden der Menschen und der menschlichen Werke, ablegen; wenn

Klassifikationen und Konstruktionen Gatterers zu illustrieren, genügt es, seine Ausführungen über die europäisch-asiatischen Flufsgebiete ohne ein kritisches Wort wiederzugeben, sowie die richtunggebenden Gedanken, welche er bei Aufzählung der Gebirgssysteme befolgt:

»Die Pyrenäer, die Sevenner, der südliche Teil des vogesischen Gebirgs (oberhalb Strafsburg), die westlichen Alpen, der Kostnizersee, die Karpathen und der russische Landsee Bjelosero können zur Leitung dienen, um durch Europa eine Linie zu ziehen, die sich zwar hie und da aus- und einwärts beugen, aber doch in der ganzen Richtung eine von Südwest nach Nordost laufende Schräglinie vorstellen wird: eine Linie, die sich geschwinder auf einem hiezu illuminierten Planiglob wahrnehmen als beschreiben läfst. Von Bjelosero südostwärts herab, in Asien hinein, über den Ural, zwischen dem kaspischen Meere und dem Ural hindurch, bis zu dem Gaurischen und den nordwestlichen Gebirgen Indiens, läfst sich wieder so eine, aber nach Südost herablaufende: und endlich von den nordwestlichen Gebirgen Indiens an, zwischen den Seen Palcasi und Lop hindurch, oder welches einerley ist, über den Mustag oder Imaus hinweg, bis nahe an die Nordwestseite des Ochozkischen Meeres und von da bis zum Tschukozkoi-Nos hinauf, noch eine dritte, aber nordostwärts gerichtete Schräglinie denken. Diese drei Diagonalen zusammengenommen, von dem südöstlichen Theile der Pyrenäer an bis zum Tschukozkoi-Nos, stellen ein nordostwärts geneigtes, lateinisches grofses N vor und dienen dazu, um 1. die nördlichen Flufsgebiete in Europa und Asien von den südlichen zu unterscheiden und 2. um die Richtung aller Flüsse dieser 2 Erdtheile auf Eine leicht zu fassende allgemeine Regel zu bringen. Diese allgemeine Regel heifst so: Alle Flufsgebiete stehen senkrecht oder

man diefs alles und was damit zusammenhängt, erwägen will, so wird man finden, dafs Flüsse, grofs und klein, über Glück und Unglück, Gesundheit, Nahrung, Güter und Leben der Menschen gebieten, und länger gebieten, als die Auguste und Ludwige, besser als die Trajane und strenger, und strenger als die Nerone und manche kleine Herren, welche landesfurstliche Hoheit haben. Also Flufsgebiete. Genannt sollen sie hier alle werden, nur die meisten Kustenflüsse, und andere unerhebliche ausgenommen. Aber umständliche Beschreibungen von ihnen würden unnuze seyn. Man mufs sie auf besonders hiezu illuminirten Planiglobien sehen, und dann kann man auch die Küstenflüsse und einzelne Sonderlinge sehen, wenn sie gleich hier nicht genannt werden. Dieses Sehen der Flufsgebiete hat den wichtigen Nuzen, dafs man auf einen Blick die hohen und die niedrigen Gegenden des festen Landes und die Richtungen desselben wahrnehmen und unterscheiden, auch Anlafs zu verschiedenen physischen Betrachtungen von Wichtigkeit nehmen kann.«

beynahe senkrecht auf der gedachten N-förmigen Theilungslinie; die nordlichen über ihr und die südlichen unter ihr, so dafs die Quellen der Hauptflüsse gegen einander gekehrt sind, und ihr Lauf in entgegengesetzter Richtung geschieht, die Nebenflüsse aber eine mehr oder weniger senkrechte Neigung gegen ihren Hauptflufs haben. Dieser Regel zufolge laufen alle nördlichen Hauptflüsse nordwestwärts und alle südlichen südostwärts (?). Ganz natürliche Ausnahmen von der allgemeinen Regel sind alle Küstenflüsse und die mit ihnen zu Einer Gattung gehörenden Flüsse auf Inseln, Halbinseln und Landengen.«

Bei der Klassifikation der Gebirge stützt sich Gatterer, wie bereits angedeutet, auf Buache (»Essai de Géographie physique« — Mem. de l'Acad. roy. des sc. de Paris, 1756, p. 399—416) und Joh. Gottlob Lehmanns »Specimen orographiae generalis« (Petersburg, 1762) zugleich. Als Einteilungsprinzip benutzt er die Streichungsrichtung der Bergmassen einerseits von Süd nach Nord, anderseits von West nach Ost oder umgekehrt. Er glaubt damit »der Luft-, Wasser- und Erdbewegung, kurz, der allgemeinen Weltbewegung gemäfs« vorzugehen. Und so unterscheidet er denn Gebirge des 1. Bergmeridians (oder des Chimborasso) und gliedert sie wiederum in ein amerikanisches und asiatisches Stück; jenes umfafst Anden und Cordilleren, dieses alle annähernd südnördlich verlaufende Gebirge von Malakka bis zur Waigatschstrafse. Dem ersten Bergmeridian steht der Bergäquator gegenüber. Seine Erhebungen erstrecken sich über vier Erdteile: sie fangen in den Andischen Gebirgen unter 20° südlicher Breite, folglich etwas über dem Wendekreis des Steinbocks an, und gehen in diagonaler Richtung bis Tschukozkoi-Nos unter 74° Nordbreite, folglich über den Polarkreis hinaus«. Aufserdem werden mittleren Bergmeridianen 1., 2. und 3. Ordnung eine Anzahl von Bergparallelen entgegengesetzt, die der Streichungslinie des Bergäquators im allgemeinen folgen und von denen drei nördlich des letzteren liegen und eine südlich von ihm gezogen wird. Mittels dieser Bergmeridiane und Bergparallelen konstruiert Gatterer sog. Bergzonen und ein orographisches Netz auf dem Globus, von dem er glaubt, »dafs dieses zu genauer und leichter Bestimmung und Beschreibung aller übrigen Gebirge auf der Erde dienlich sein kann, selbst die kleinen nicht ausgenommen, die zwar nicht hieher gehören, aber bey andern Gelegenheiten und zu andern Absichten studiert werden mhssen«. Er übersicht dabei blofs, dafs die Natur nicht mit Zirkel und

Winkelmaſs schafft und die tektonischen Kräfte niemals den spekulativen Ideen der Schulgelehrsamkeit zulieb gearbeitet haben.

Gatterer ist so recht der Vater der geographischen Klassifikation in Deutschland geworden. Mag er aber auch in den Grundvoraussetzungen geirrt haben, so bleibt die Durchführung seiner Gedanken doch methodisch eigenartig und deshalb beachtenswert, weil er die vielfältig modellierte Gestalt des Festlandes — es sei nochmals gesagt — als groſses einheitliches Ganzes erfaſst.

Den II. Teil seines Werkes, die Länderkunde, trennt Gatterer in allgemeine, neue und alte Länderkunde. Indes bricht das Buch mitten in der Betrachtung Asiens ab und enthält von der Kunde der alten Länder (im geschichtlichen Sinne), sowie von Hoch- und Südasien, Afrika, Amerika und Australien mit den Südseeinseln keine Darstellung mehr.

Die allgemeine Länderkunde beginnt mit einem Überblick über die generellen Landkarten der alten, mittleren und neueren Zeit, über Sammlungen von Reisebeschreibungen und die geographische Lexikalliteratur. Sodann werden die politischen Grenzen, Gröſse und Gestalt der Staaten überhaupt gewürdigt, wobei Gatterer eine gänzlich unnütze Klassifikation derselben nach ihrem Flächenraum unternimmt und Gebiete von 1. bis 12. Gröſse unterscheiden zu müssen glaubt. Weiterhin folgen Erörterungen über Lage und Klima der einzelnen Erdstriche und zum Schlusse nochmals eine sog. »natürliche Klassifikation aller neuen und alten Länder« auf 36 Seiten.

Auf Grund dieser letzteren behandelt unser Gelehrter in der speziellen Länderkunde die Gebiete Europas und Nordasiens nach folgendem Schema: 1. Landkarten; 2. Land- und Reisebeschreibungen; 3. Grenzen und Gröſse; 4. Boden und Klima; 5. natürliche und administrative Einteilung; 6. Bewohner. Im Gegensatze zu Büsching beginnt er die Betrachtung Europas wiederum mit der pyrenäischen Halbinsel und schreitet dann zu den Alpenländern, unter denen er Frankreich, Italien, die Schweiz, Deutschland und die Niederlande (?) begreift, den britischen Inseln, den baltischen (Dänemark, Skandinavien, Preuſsen mit dem Netzedistrikt), slavischen (Polen, Ruſsland, Ungarn?) und türkischen Ländern weiter. Selbstverständlich konnte Gatterer die von ihm »natürlich« abgegrenzten Gebiete und Staaten noch nicht in dem genetisch-

vergleichenden Sinne auffassen und schildern, in welchem man gegenwärtig geographische Individualitäten darzustellen gewöhnt ist. Und so hat denn auch schon August Zeune das harte, aber berechtigte Wort ausgesprochen, Gatterers Naturnamen seien nur Mäntelchen für politische Einteilungen. Im übrigen bringt unser Göttinger Universitätslehrer in seiner Länderkunde von Europa zahlreiche und wertvolle physikalisch-geographische Einzelheiten*) und sucht stets Rücksicht auf den Zusammenhang zwischen Relief, Bodenbeschaffenheit, Klima und Naturproduktion zu nehmen, sowie den Charakter und die Leistungsfähigkeit der einzelnen Völker in wirtschaftlicher Beziehung zu kennzeichnen. In welch trefflicher Weise ihm dieses u. a. bei den Portugiesen und Engländern gelingt, mögen nachstehende Zitate lehren:

»An der wahren Emsigkeit, die auch kleine Länder reich und mächtig machen kann, fehlt es den Portugiesen wie den Spaniern. Ihren herrlichen Boden, der, wie der spanische, an Wein, Südfrüchten, edlen Metallen reich ist, nützen sie nur halb und zum Getreidebau am wenigsten. An Pferden und in einigen Gegenden auch an anderem Vieh haben sie Mangel; dagegen ziehen sie, wie die Spanier, Schafe von der besten Art in Europa. Zu Manufakturen zeigen sie weder Lust noch Geschicklichkeit; aber desto eifriger sind sie in der Handlung, wiewohl immer noch mehr zum Vorteile der Ausländer als zu ihrem eigenen. — —

Die Emsigkeit der Briten verbreitet sich über alle Gattungen der menschlichen Geschicklichkeit mit einem, ihnen und den Teutschen gemeinen Bestreben zur Gründlichkeit und Vollendung. Ihre Gewässer in Flüssen, Seen und an den Küsten wimmeln von Fischen; aber in der Heringfischerey, deren Hauptsitz gleichwol bey den Shetländischen Inseln ist, thun es ihnen, wie andern Nationen, die Holländer zuvor. Grofsbritanniens Boden und Klima begünstigen den Ackerbau, und man sieht ihn hier auch für das an, wofür man ihn überall ansehen sollte, für eine Grundsäule des Staats. Nur das gebirgige Hochschottland und das feuchte Ireland sind zur Viehzucht besser als zum Getreidebau aufgelegt. Hornviehzucht treiben die

*) So z. B., wenn er bei der Schweiz sagt, ihre Gletscher seien ein unversiegbarer Wasserbehälter nicht nur für Helvetien, sondern auch für die umliegenden Länder (S. 250) — oder bei Mittel- und Unteritalien, es habe warme »Halbinselluft«, aber mit einem grofsen Unterschiede, den der Apennin durch seine schräge Richtung und durch seine Seitenäste zwischen den Ländern diesseits und jenseits von ihm verursacht.

Britten mit grofsem Vortheil durch künstliche Wiesen, und ihre Pferdezucht haben sie durch arabische und barbarische Hengste veredelt; aber noch weit wichtiger ist ihre Schaafzucht: Nach der Spanischen ist ihre Wolle die beste, und an Menge der Wolle kommt ihnen keine Nation gleich. An Flachs, Hanf und Holz sind Schottland und Ireland ungleich reicher als England; dagegen hat dieses einen unerschöpflichen Schaz an Steinkohlen. Die edlen Metalle, sowie Salz, Wein und Seide, fehlen zwar; aber aufser Kupfer, Blei und Eisen, hat England just an dem seltensten aller Metalle, am Zinn, den gröfsten Überflufs: Das Englische Zinn ist, wie die Englische Walkererde, das beste in seiner Art und älter in der Handelswelt, als Herodot, der Vater der Geschichte. Da die Britten aus ihrem Lande alles ziehen, was menschenmöglich ist und in ihren Manufakturen und Fabriken nicht nur ihre eigenen, sondern auch aller fremden Länder Produkte veredeln, so kann ihre Handlung nicht anders als sehr vortheilhaft seyn. Den einträglichsten Handel treiben sie mit ihren Tüchern, auch mit ihren Metallarbeiten. Selbst ihre Instrumentenmacher arbeiten für die ganze astronomische Welt. Die Britten sind in unserm Jahrhundert die gröfste Seenation auf der Erde. Sie haben auch die Erd- und Menschenkunde durch eine ganze Reihe von Erdumseglungen ansehnlich erweitert und fahren noch darin fort. Aufser ihren Dichtern, die dem lesenden Theile der Menschheit bekannt genug sind, können sie in allen Gattungen der Gelehrsamkeit grofse Männer aufweisen; auch Männer von ganz vorzüglichen Verdiensten. Baco von Verulam verzeichnete die Grenzen des menschlichen Wissens und veranlafste die Stiftung der englischen Societät der Wissenschaften; Newton anatomierte die Lichtstrahlen und wog Sonne, Mond und Erde und andere Planeten gegen einander, wie Bälle in der Hand; Halley war der erste Kometenprophet; Bradley entdeckte durch 18jährige Nachtwachen das Wanken der Erdachse; Harrison erfand den Time-Keeper; Maskelyne mafs zuerst in Europa die anziehende Kraft der Berge; Hornsby, mit Birdischen Werkzeugen versehen, observiert Sterne beym hellen Tageslichte; und der Erdumsegler Cooke wird, auch wenn er keinen Homer zum Lobredner bekommen sollte, über alle Ulysse erhoben bleiben.«

Welche Ideenfülle man von Gatterer noch hätte erwarten dürfen, wenn ihm auch die Veröffentlichung der anthropogeographischen und wirtschaftsgeographischen Abschnitte seines Werkes gelungen wäre, beweist der Plan zu denselben auf Seite XIII bis XXXIV seines

Abrisses«. Man kann aus wissenschaftlichen und methodischen Gründen nur bedauern, daſs gerade dieses Buch ein Torso bleiben muſste.

* *
*

Die vielfachen Anregungen, welche Gatterer auf erdkundlichem Gebiete ausstreute, haben bei zwei von seinen Schülern besonders fruchtbringend gewirkt: bei C. G. Glandorff und J. M. F. Schulze. Sie zählen zu den vornehmsten Methodikern der Geographie des XVIII. Jahrhunderts.

Es ist ein beklagenswertes Verhängnis, daſs Glandorff's Mahnrufe in der pädagogischen Welt nicht den Widerhall fanden, der ihnen hätte zukommen sollen. Seine Schrift: »Einige Beiträge zur geographischen Methode, wie die Kenntnis der Lage der Orte oder die Grenzkunde im Zirkel anderer Lektionen auf Schulen beigebracht werden kann. Nebst einer kleinen Weltkarte, die bloſse Auſsenlinien der Länder, Hauptgebirge und Hauptflüsse, aber keine Namen enthält« (Ansbach, Haueisen, 1784) — ist von der Flut minderwertiger Broschüren und Zeitschriftenartikel in einen stillen Winkel gespült worden und allzurasch verschollen. Und doch enthält sie mehr an tüchtigen Ideen, als mancher der alten, schwergewappneten Folianten. Wer zu den Quellen niedersteigen will, kann auch gegenwärtig noch aus diesem kleinen Borne Belehrung über schulgeographische Fragen schöpfen.

Glandorff sieht als das Fundament alles geographischen Wissens klare Vorstellungen von der Lage der Örtlichkeiten an: »In welchem Weltteil? In welchem Land? In welcher Provinz? An welchem Meere, welchem Flusse?« Diese unumgänglich notwendige Orientierung auf der Erdkugel, das mehr oder minder gedächtnismäſsige Wissen, das die Situation der wichtigeren geographischen Objekte sofort richtig zu bestimmen im stande ist, den Schüler heimisch auf Karte und Globus macht, nennt Glandorff den dogmatischen Teil der erdkundlichen Kenntnisse. Zu ihm gehören nun weiterhin praktische Übungen, welche die Menge einzelner Thatsachen miteinander in Verbindungen setzen und in einen festgefügten Zusammenhang bringen sollen. »Wohin liegt ein Ort von uns? gegen Morgen? gegen Abend? Reist man auf der Landkarte von Rom nach Athen links oder rechts(!)? Hinaufwärts oder hinabwärts(!)?*) Kann der Schüler die Orte auf einer generellen

*) Soll wohl heiſsen nördlich oder südlich?

oder speziellen Karte so finden, dafs er nicht sowohl die unterstrichenen Namen darauf liest und die Illumination bemerkt, als ihre Lage weifs? Ist das Augenmafs geübt, dafs die Einbildungskraft ohngefähr sich vorstellen kann, um wie viel weiter von Wien nach Archangel als nach Madrid ist? Kann der Lernende auf einer Tafel, auch ohne vorliegendes Muster, selbst zur Not gewisse Linien hinmalen, dafs die Entfernung der Orte etwas bezeichnet wird?

Man sieht: Glandorff bleibt bei Einprägung der Ortslage allzufest am rein Äufserlichen kleben. Auch er will zwar, dafs dieselbe in den Mittelpunkt des geographischen Unterrichts trete. Aber er zieht die Folgerungen nicht, welche sich aus der geographischen Lage in oft so vielseitiger Weise ergeben und jene in gewissem Sinne zu einem einigenden Bande für die Fülle einzelner Gedanken macht, welche das echte geographische Wissen erfordert. Er setzt das genetisch-erklärende Moment hinter das mechanisch-orientierende. Daher fafst Glandorff auch die Bedeutung der geographischen Lage nicht in dem eminent pädagogischen Sinne auf, wie dies Friedrich Ratzel jüngst mit den Worten gethan hat: »Die geographische Lage ist eine unerschöpfliche Quelle, aus der die Beziehungen eines Ortes zu anderen Orten wie Bäche fliefsen, die Verbindungen zwischen den einzelnen Orten herstellen. Die geographische Lage schafft also für jede Gruppe von geographischen Thatsachen einen Mittelpunkt, um den sich die vereinzelten Thatsachen ungezwungen anordnen, und verbindet die Gruppen untereinander. Es kommt nur darauf an, die geographische Lage richtig zu würdigen; wer dieses versteht, hat den Zauberstab in der Hand, womit er dem dürren Gestein belebende Ströme entlocken kann.«*)

Wenn aber auch Glandorff die geographische Orientierung, die Lage eines Ortes oder Gebietes weder zu klimatischen, noch zu wirtschaftlichen und anthropogeographischen Betrachtungen ausnützt, sondern die erdkundliche Ortsbestimmung wesentlich blofs als Übungssache ansieht, welche möglichst praktisch anzustellen sei, so gibt sie ihm doch Anlafs zu einer Reihe beachtenswerter methodischer Äufserungen. Er warnt vor den geographischen Spielen und Spielkarten und verlangt vor allem bei der Schilderung der Reliefverhältnisse den Gebrauch einer stummen Weltkarte. Weiter erörtert Glandorff noch in treffender Weise, warum der erdkundliche

*) Geographische Zeitschrift von A. Hettner, VI. Jahrg., 1. Heft, S. 27.

Unterricht vielfach so wenige und dauernde Früchte zeitigt. Er sieht die Gründe hierfür in der allzureichen Anzahl oft heterogener Lehrfächer, in der vielfach lückenhaften Einsicht der Lehrenden in das Wesen und den Umfang der Geographie, in der Geringschätzung der Geschichte und Erdkunde als Nebenfächer von seiten der Schüler, in der allzustarken Betonung des dogmatischen, d. h. gedächtnismäfsigen Teiles des geographischen Unterrichts. Endlich traue man auch den jugendlichen Köpfen zuviel zu, wenn man meine, sie hätten die Lage eines Ortes behalten, wenn sie ihn zwei- oder dreimal auf der Karte gesehen. Und wirken all die von Glandorff angezogenen Gründe nicht auch heute noch hemmend auf den Geographieunterricht ein, hier mehr, dort weniger?!

* * *

Wie Glandorff dem Werte der geographischen Orientierung beredt und nachdrücklich das Wort redet, so Schulze der Veranschaulichung des erdkundlichen Lehrstoffes, der Einhaltung eines zweckentsprechenden Stufenganges beim Unterricht, der Selbstbeschäftigung der Schüler durch den Entwurf von Kartenzeichnungen. Schulze ist derjenige Schulmann, welcher hierbei zuerst in systematischer Weise ein einfaches Gradnetz anwendet, dadurch den sonst unvermeidlichen groben Verzerrungen der Faustskizzen Einhalt thut und auch der ungelenken Kinderhand die Herstellung annähernd richtiger Schemabilder ermöglicht.

Seine methodischen Ansichten und Vorschläge hat er in dem »Kleinen Lehrbuch der natürlichen Grenz- und Länderkunde« niedergelegt. (Halle, 1787, S. 10—66.) Sie zeichnen sich durch ihre ebenso klare, als bestimmte Fassung aus. Mit Glandorff verwirft auch Schulze alle geographischen Spiele und Spielzeuge mit den zornigen Worten Besekes: »O! der verderbten Lehrer und Schriftsteller, die jede Wissenschaft zu einem Spiele oder zu einer Tändelei machen, und die zu gründlichen Kenntnissen emporstrebende Seele zu kindischen Beschäftigungen niederbeugen; jeden Schweifstropfen empfindlerisch beklagen, der von der mutvollen Stirne des Lernbegierigen fliefsen könnte!« Ferner warnt er vor Überschätzung der Heimatkunde. Er will, dafs unter einer ins Kleinliche ausartenden Behandlung derselben die Geographie im weiteren Sinne

nicht leiden soll: eine Mahnung, welcher manche Methodiker auch in unseren Tagen noch Beachtung schenken dürften.

Schulze ist der Überzeugung, dafs die Erdkunde diejenige Wissenschaft sei, bei deren Erlernen die Notwendigkeit der Versinnlichung am wenigsten bezweifelt werden dürfe. Aber ihm genügen die Schulkarten seiner Zeit nicht, »weil man auf den vorhandenen vielen Tausenden von Landkarten fast lauter bekleidete — ich meine: mit Städten, mit politischen Grenzen, mit politisch-geographischer Illumination, mit häufiger, einander durchkreuzender und dadurch am Ende oft fast unleserlicher Schrift versehene — Vorstellungen des Erdbodens und seiner Teile, dagegen aber wenige oder keine nackte Vorstellungen davon zu sehen bekommt« . . .

Dies erschwere einen planmäfsigen Aufbau des erdkundlichen Wissens vom Leichteren zum Schwereren. Selbstbeschäftigung, Veranschaulichung und Stufengang im geographischen Unterrichte werden aber wohl durch das Lehrmittel der Kartennetze in Verbindung mit einer Naturgrenzenkarte am besten befördert. In diese Kartennetze soll der Schüler selbst, bei einigen Vorkenntnissen aus der mathematischen Geographie, nach Anleitung einer Musterkarte und des Lehrers, die ihm zu versinnlichenden geographischen Gegenstände und Merkwürdigkeiten einzeichnen, und zwar die Länder erst nach ihrer nackten Gestalt und Begrenzung, dann mit ihrer geographisch-politischen Bekleidung. Der Unterricht dürfe sich jedoch nicht beschränken auf trockenes geographisches Namenwerk oder auf Zurechtweisung auf der Landkarte. Auch ohne politisch-geographischen Stoff fehlte es an Lernmaterial überhaupt nicht, da die Geographie vor allem als Vehikel diene, die mannigfaltigsten Belehrungen zu geben.

Für einen zweiten Kursus verlangt Schulze die politische Geographie oder Staatenkunde der Statistik. Er definiert dieselbe als »eine Wissenschaft von den verschiedenen politisch-geographischen Gestalten, Begrenzungen, Verfassungen etc. der historisch merkwürdigen Länder zu den verschiedenen Zeiten und merkwürdigen Epochen der allgemeinen Weltgeschichte«. Den Fufsstapfen seines Meisters Gatterer folgend, trägt Schulze offenbar zu viel Geschichte in diesen Zweig der Erdkunde hinein. Er macht die Staatenkunde eigentlich zur historischen Geographie. Daraus erklärt sich auch seine Forderung besonderer kartographischer Darstellungen für die letztere etwa im Sinne des Spruner-Brettschneiderschen Atlasses.

VI. Abschnitt.

Vereinzelt stehende Methodiker: Polyk. Leyser, M. J. Gottfried Hauptmann, Sam. Gottl. Fried. Haas, A. C. Gaspari.

Von den um die Förderung der geographischen Lehrmethoden verdienten Männern des XVIII. Jahrhunderts, welche seitwärts von den grofsen Strömungen auf dem Gebiete der Pädagogik stehen und auch keiner Schule eines hervortretenden Universitätslehrers zugehören, ist Polykarp Leyser an erster Stelle zu nennen. Er veröffentlichte 1726 seine »Commentatio de vera Geographiae metho. Diese Schrift ragt beträchtlich über das Niveau ihrer Zeit in erdkundlichen Fragen hinaus. Sie war auch unmittelbar nach ihrem Erscheinen von nur geringer Wirkung. Erst später wurde dieselbe von den einen ebenso hoch gepriesen, als von den anderen viel geschmäht.

Leyser hat mit scharfem Blick die Mängel erkannt, welche der Geographie sowohl bei der lexikalischen Behandlung, als bei derjenigen nach rein politisch-historischen Gesichtspunkten anhaften. Mit Recht hält er einerseits die alphabetische Anordnung des erdkundlichen Stoffes in den geographischen Wörterbüchern oder Ortslexiken und andererseits die Betrachtung der Erdräume ausschliefslich nach staatlichen Grenzen für irrig. Er will vielmehr das Festland nach natürlichen Einteilungsgründen gesondert und dargestellt wissen, wie sie vor allem durch die Meere, Flüsse, Berge und Thäler gegeben sind; denn sie böten eine sichere und unveränderliche Um-

markung.*) Es ist ein bleibendes Verdienst Leysers, wiederum mit Nachdruck auf die Bedeutung natürlicher Grenzen hingewiesen zu haben. Er folgt damit den Spuren Strabos und wird gleichzeitig zu einem beachtenswerten Vorläufer von Buache und Gatterer. (S. 71 ff.). Indem er für die geographische Betrachtung der Länder einen deutlich erkennbaren und zugleich stabilen, von der Natur selbst gegebenen Rahmen fordert, deutet er zugleich mit auf eines der Mittel hin, durch welches die Schulgeographie aus dem unsicheren Zustand und der bedenklichen Unselbständigkeit gerissen werden konnte, in welchem sie sich am Beginne des XVIII. Jahrhunderts befand. Allerdings bleibt Leyser auf halbem Wege stillestehen. Er schreitet von dem Begriff Naturgrenze nicht zu dem Begriff Naturgebiet fort, übersieht, dafs zur Individualisierung eines Erdstriches nicht blofs eine deutliche Ummarkung, sondern auch die gesamte natürliche Ausstattung desselben, die ganze Eigenart von Boden und Volk gehört. Aus diesem Grunde hat Leysers Commentatio auch später zahlreiche Gegner gefunden. Unter ihnen hat sich vor allem Jul. Fröbel bemerkbar gemacht. (Entwurf eines Systems der geographischen Wissenschaft; in Fröbels und Heers Mitteilungen aus dem Gebiete der theoretischen Erdkunde. Zürich 1834, Heft I und II.)

* * *

Nicht ganz ein Jahrzehnt bevor des Dessauer Philanthropin eröffnet wurde, publizierte der Geraer Gymnasialdirektor M. J. Gottfried Hauptmann im ersten Bande von Hagers geographischem Büchersaal (S. 653 ff.) ein »Sendschreiben von einer bequemen Lehrart in der Erdbeschreibung auf Gymnasien und Schulen«.

Hauptmann läfst sich bei seinen Vorschlägen offenbar von psychologischen Grundsätzen leiten und hat ein doppeltes Ziel im

*) Gegen die Methode rein politischer Geographie, wie sie besonders auch Hubner geübt hat, wendet sich Leyser mit den Worten: Relinquenda haec sunt principum ministris qui finium regnorum curam habent, aut juris publici doctoribus. Geographia naturalis talia non curat, sed potius ad divisiones naturales et indicia illa respicit, quae urbi cuidam certum et perpetuum assignant locum. Hujusmodi indices sunt montes, valles, fontes, fluvii, lacus, maria uno verbo omnes ejusmodi variationes orbis habitati, quas natura ipsa indidit et constituit. Weil Leysers Commentatio äufserst selten ist, hat der verdienstvolle Lüdde von ihr einen Abdruck im V. Band seiner Zeitschrift für Erdkunde (1840) herstellen lassen. Er lag mir vor.

Auge. Er möchte vor allem jene verdriefsliche Weitläufigkeit vermeiden, die schwächere Schüler anwidert und zu stumpfsinnigem Brüten verleidet, bei den standhafteren aber dahin führt, dafs sie vor Erreichung des Endzieles den Anfang längst vergessen haben. Sodann suchte er allzuhäufige Wiederholungen des gleichen Stoffes zu umgehen. Daher sollen, der angenehmen Abwechslung wegen, sogleich nach erlangter Fertigkeit im Lesen die ersten Grundlinien der Geographie unter Vorlage von Karten gezogen und Zeitungslektüre gepflegt werden. Für die sechs höheren Klassen des Gymnasiums aber, von denen jede zwei Jahre lang zu besuchen war, schlägt Hauptmann auf Grund einer semestralen Einteilung des gesamten erdkundlichen Studiums 24 Arten der Geographie vor:

1. »Die ersten Linien der Erdkunde, für Anfänger.

2. Chorographie, oder Beschreibung der Landschaften und Gebirge.

3. Topographie, oder Nachricht von den Städten und andern ganz besondern Orten.

4. Hydrographie, oder Erkänntnifs der Meere und Gewässer.

5. Die grammatische Geographie, oder Nachricht, wie jedes Wort eigentlich ausgesprochen werde, und warum? ingleichen was überall für Sprachen und Mundarten üblich seyn.

6. Die Handelsgeographie, oder geographische Nachricht, wo und womit, auch unter welchen Umständen Handel getrieben, was in jedem Lande besonders aus- und eingeführt werde, welche Wechselcours und Kaufmannsgewohnheiten, ingleichen wo Messen, berühmte Märkte, Börsen, Banken und Häfen seyn.

7. Die Kunstgeographie, von Künstlern und Kunststücken, die sich von jeher da und dort berühmt gemacht haben, und was desfalls überall sehenswerth ist.

8. Die ökonomische Geographie, welche die Haushaltungsarten, den Acker-, Wiesen-, Garten-, Weinbau u. s. f. betrachtet.

9. Die historische Geographie, von der Erbauung und den Schicksalen jedes Orts, auch was sonst in Ansehung der bürgerlichen Geschichte Merkwürdiges vorgefallen.

10. Die Kriegsgeographie, von Soldaten, Waffen, Kriegsübungen, Kriegen, Schlachten, Festungen, Belagerungen, Triumphen, Friedensschlüssen.

11. Die physische Geographie, von der Einwohner Gestalt und Farbe, desgleichen nach den sogenannten 3 regnis von Thieren, Kräutern, Mineralien.

12. Die medicinische, von der physikalischen Lebensart, der Luft, den Speisen und Getränken, Krankheiten, Heilungsarten, Heilungsmitteln.

13. Die kirchliche Geographie, von der Religion, den Gottheiten, Priestern, Glaubensbüchern, heiligen Gebräuchen, Kirchen, Klöstern.

14. Die moralische, von den Gemüthseigenschaften, Tugenden, Lastern und sittlichen Gewohnheiten jedes Volkes.

15. Die politische, von der bürgerlichen Verfassung, den Regenten, Wappen, Gesetzen, Prätensionen, Range, Freyheiten, Abgaben.

16. Handwerksgeographie, oder wie man sie benennen will, von den Kleidungen, Wohnungen, Zierrathen, Hausgeräthen.

17. Die arithmetische Nachricht von jedes Orts Zahlen, Münzen, Mafsen und endlich den Gewichten, worunter auch die Meilen und die Mafse sowohl der nassen als trockenen Dinge und die Zeitrechnungen gehören.

18. Die mathematische Geographie, von der sphärischen Betrachtung der Welt, mathematischen Länge und Breite, den Climaten, Verfertigungen der Charten und Globen, den mathematischen Wissenschaften und Einrichtungen, und allen besonderen noch rückständigen Theilen der Mathematik.

19. Die alte Geographie.

20. Die Geographie der mittleren Jahrhunderte.

21. Die gelehrte Geographie, vom Zustande der Wissenschaften, von Orten, da dieses und jenes erfunden worden, von Akademien, Schulen, Bibliotheken, Vaterlanden der Gelehrten, von Gegenden, da sie sich vornehmlich berühmt gemacht.

22. Kritische Geographie, darinnen der Namensursprung von jedem Orte theils untersucht, theils dargethan wird.

23. Curiose Geographie, darinnen, was sonst von Seltenheiten überall merkwürdig und noch nicht dagewesen ist, vorkömmt.

24. Geographische Merkwürdigkeiten, dahin die Geschichte der Geographie, Nachrichten von Landcharten, ihren Fehlern und Ausbesserungen, von Globis, geographischen Werken, mancherley Weisen, die Geographie zu lernen, gehören.«

Die schulmeisterlich peinliche Zersplitterung des Lernstoffes, zu welcher Hauptmann durch die »bequeme Lehrart« und »angenehme Abwechslung« geführt wird, ist in der Geschichte der geographischen Lehrmethoden

unerhört. Indem er dem Regen entgehen will, stellt er sich unter eine sehr viel häfslichere Traufe. Er mifsachtet den wohlerprobten Grundsatz, dafs im Unterricht Erdteile und Einzelländer als einheitliches Ganzes betrachtet werden müssen, dafs das Bild eines Gebietes nach allen seinen geographischen Elementen, wie sie in Wirklichkeit zusammengehören, den Schülern Zug um Zug vor Augen zu führen ist, dafs echte Länderkunde nach einem Ausspruche A. Kirchhoffs ein in sich geschlossener Aufbau von physikalisch-geographischen und kultur-geographischen Werkstücken sein mufs. Hauptmann vertritt das äufserste Extrem jener schematisierenden Stoffanordnung, die manche, sonst recht gute Schulbücher immer noch einhalten, indem sie zuerst die Bodengestalt, sodann, losgelöst hiervon, die Bewässerung, hierauf das Klima, dann die Lebewelt und endlich die Städte für sich vorführen. Und er zeigt das Naturwidrige jener Methode in seinem ganzen Umfange und seinen letzten Konsequenzen. Dieser fundamentalen Verirrung gegenüber verschwinden einzelne treffliche Sätze in Hauptmanns Sendschreiben, so die Forderung, dafs bei gereifteren Schülern vorwiegend die wirtschaftliche Seite der Geographie zu betonen sei und dafs man »bey der Ordnung des überall harmonischen Vortrags« die Heimat allen Ländern vorzuziehen und ihrer Betrachtung doppelte Zeit zu schenken habe

* * *

Ähnlich wie Hauptmann in seinem Sendschreiben verfährt Sam. Gottlob Fried. Haas, einst Lehrer am evangelischen Seminar zu Öttingen im Ries, in seiner »Anleitung zu einer angenehmen geographischen Lehrart« (Nördlingen, 1775). Ihm ist Büsching unerreichbares Vorbild. Mit herbem Spott wendet er sich gegen jene Lehrer, welche schon etwas Besonderes geleistet zu haben glauben, wenn sie ihren Schülern »die Landcharten gebührend legen, ein Stück aus der Geographie herlesen und die Örter auf der Charte suchen liefsen«.

Seine Lehrart gliedert Haas in 7 Abschnitte. Im 1. derselben verlangt er Einführung in die »fundamentalen Materialien der Erdbeschreibung«, also einen allgemeinen Überblick über den Erdkörper. Die Namen der Länder, Inseln, Städte sollen Anlafs zu unterhaltenden Schilderungen und geschichtlichen Exkursen geben. Sodann hat die Betrachtung der Lage der einzelnen Staaten, der

von ihr abhängigen klimatischen Verhältnisse, weiterhin des landschaftlichen Charakters und der Eigenart der Bevölkerung zu folgen. Es ist rühmenswert bei Haas, dafs er vernünftigerweise dem Zusammenhang zwischen den Naturgegebenheiten und den wirtschaftlichen, sowie den kulturellen Zuständen der verschiedenen Erdstriche nachgegangen wissen will. — In einem 2. Abschnitt soll die Pflege der Wissenschaft und Bildung in jedem einzelnen Lande, in einem 3. die Bevölkerungszahl, in einem 4. die »natürliche Güte«, in einem 5. der gesamte wirtschaftliche Zustand behandelt werden. Daran sollen sich Mitteilungen über die konfessionellen Verhältnisse und die Regierungsform schliefsen. Den 6. und 7. Abschnitt endlich widmet Haas den Völkern, »die keinen Oberherrn« anerkennen, und einem Abrifs der Geschichte.

An unnatürlicher Zerfaserung des Lernstoffes leistet sonach auch dieser Schulmann nichts Geringes. Aber auch sonst bietet er nur wenig Selbständiges oder gar Neues. Er begnügt sich damit, Büschings enzyklopädische Behandlung der Geographie in die Schulstube zu übertragen. Geradezu naiv ungeschickt aber zeigt sich Haas in den 69 Fragen zur Erdkunde Europas für Anfänger, welche er seiner Broschüre angehängt hat. Er gedenkt darin des eigenen Vaterlandes überhaupt nicht, fragt jedoch mit wichtigthuerischer Miene u. a., wie hoch ein englisches Schiff von 100 Kanonen komme und aus welchen Ländern man jährlich viele Ochsen ausführe. Für diesen, wiederum nach Büschings »Vorbereitung zur gründlichen und nützlichen Kenntnis der geographischen Beschaffenheit und Staatsverfassung der europäischen Reiche und Republiken« verfafsten Schlufs seines Schriftchens hat Haas die derbe Ahndung vollauf verdient, welche ihm im III. Band des geographischen Büchersaals (S. 377 ff.) zu teil geworden ist. Wie ganz anders als er, Hauptmann und Gottlieb Endesfelder (in seiner »Kurzgefafsten Geographie«. Breslau, 1759) haben doch v. Rochow und Wilmsen das Interesse der Jugend an Vaterland und Fremde zu wecken verstanden! Nur das Buch über Robinson Crusoe kommt ihren »Kinderfreunden« an Beliebtheit, wie auch an pädagogischer Bedeutung gleich. Durch dasselbe hat Campe vieles wieder gut gemacht, was er sonst in der Schulgeographie sündigte.

* *
*

Wie in allen Zweigen der wissenschaftlichen Literatur findet sich auch im geographischen Schrifttum die beklagenswerte Erscheinung, daſs Arbeiten von selbständigem Ideengehalt und weitausgreifenden Absichten in ihrer Zeit weniger Beachtung erfahren haben, als minderwertige, konventionell gehaltene Veröffentlichungen. Während die wahrhaft fortschrittliche Anschauungen darbietenden Schriften von Glandorff und Schulze nur sparsam gelesen und noch sparsamer in der Schulpraxis befolgt wurden, hat eine andere, weniger bedeutsame Veröffentlichung durch 30 Jahre hindurch richtunggebend gewirkt und dazu beigetragen, daſs der erdkundliche Unterricht am Ausgang des XVIII. und am Beginne des XIX. Jahrhunderts nicht die rasche Weiterentwickelung nahm, die nach Rufern im Streit von der Stimme eines Schütz, Gedike und Herder erhofft werden konnte. Es war A. C. Gasparis Broschüre: »Über den methodischen Unterricht in der Geographie«. Sie ist eine Art Begleitschrift zu des gleichen Autors »Methodischem Lehrbuch«. Als Manuskript schon 1789 gedruckt, erschien ihre 1. Auflage im Jahre 1791, ihre 5. bereits 1800. Und doch urteilt der keineswegs kritisch kecke Lüdde über sie: »Schon vor ihrem Erscheinen stoſsen wir auf Winke, Auffassungen etc. des geographischen Unterrichts, hinter denen sie zurückgeblieben ist, und ihr andauernder Einfluſs oder ihre andauernde Bewertung hätte bei Benutzung und Kenntnis der bald nach ihr erschienenen Schriften in der stattgefundenen Weise nicht vorkommen dürfen« (Geschichte der Methodologie der Erdkunde, S. 20).

Gaspari nimmt sich den Grundsatz als Richtschnur: Non scholae, sed vitae. Er trennt daher den geographischen Unterricht in einzelne Kurse je nach der späteren Lebensstellung der Schüler und den Lehraufgaben der von ihnen besuchten Anstalten. Für zukünftige Gelehrte hält er eine systematische Unterweisung in politischer, physikalischer und mathematischer Geographie für notwendig; für den Adel, die Beamten, Offiziere, Groſskaufleute und Künstler verlangt er einen doppelten Kurs, in welchem namentlich die »neueste Geographie mit ihrem statistischen Teile« berücksichtigt werden müsse; für gebildete Bürger hingegen genüge ein einziger Kurs (?) — eine etwas gewaltsame, kastenmäſsige Gliederung, die trotz der gesunden Grundidee, von welcher sie ausgeht, auch für ihre Zeit zweischneidig genug war.

Nachdem Gaspari darüber geklagt hat, daſs die Einrichtung fast aller deutschen Schulen dem Studium der Geographie nicht

günstig sei, weil es an Zeit, Büchern (?) und Karten (?) mangle, erörtert er in breiter Ausführlichkeit seine Meinung darüber, wie die beiden wichtigsten Hilfsmittel für den erdkundlichen Unterricht beschaffen sein sollen. Wenn er fordert, dafs Karten und Bücher in diejenigen Kurse abzuteilen seien, welche der Schüler durchlaufen müsse, dafs sie dem Unterrichtspensum in jedem Kurse und der jeweiligen Altersstufe entsprechen, sowie kein trockenes Skelett von Namen sein sollen, endlich fremde, wirtschaftlich wenig bedeutsame Gebiete nicht allzu ausführlich berücksichtigen dürfen: so verlangt er keineswegs etwas Neues. Dagegen hat es als ein Grundfehler zu gelten, dafs Gaspari sehr viel mehr auf quantitative Erweiterung, als auf qualitative Vertiefung des Lehrstoffes in seinen Kursen sah. Er kommt dadurch auf geringfügige statistische und wirtschaftliche Einzelheiten, die mit den geographischen Verhältnissen oft nur in sehr losem Zusammenhange stehen, und will auch bei jedem Staate eine »allgemeine Idee seiner Geschichte« beigefügt wissen.

Andererseits ist es rühmenswert, dafs Gaspari verlangt, bei dem Überblick über den Aufbau der Erdrinde seien die Felsarten in natura vorzuzeigen, bei Betrachtung der Lage und Gröfse der Staaten dürfe der Vergleich mit Deutschland nicht ausfallen, bei Schilderung der Einzelländer müsse die Lebensführung, Charakterfärbung und Hauptbeschäftigung der Bevölkerung hervorgehoben werden, bei Darstellung ferner Erdstriche sei nur das fürs praktische Leben Wertvolle zu erwähnen. Trotzdem dieser Schulmann, offenbar dem Zwange der Zeitanschauung gehorchend, will, dafs der Beschreibung der Staaten ein Abrifs ihrer geschichtlichen Vergangenheit in breiten Umrissen anzuhängen sei, ruft er doch das wahrhaft erlösende Wort aus: »Es wäre ohne Zweifel besser, wenn die Geographie ganz von der Geschichte getrennt würde.« Nach den »Homannischen Vorschlägen« (S. 12—14) ist Gaspari der erste, welcher diese Forderung ohne Umschweif wiederum ausspricht und die Erdkunde aus dem Banne der historischen Wissenschaft erlösen möchte, in welchem sie allzulange und zu ihrem gröfsten Nachteile gefangen lag.

Bedeutender als seine Vorschläge über Umfang und Gruppierung des geographischen Unterrichtsmaterials sind Gasparis Aufstellungen über die Schulkarten. Für jene seines I. Kurses (für spätere gebildete Bürger) verlangt er:

1. Jedes grofse europäische Land mufs eine eigene Karte haben, weil sonst der Schüler auf der allgem. Karte herum spaziert, ohne sich an den Vortrag des Lehrers zu binden. 2. Sie müssen nicht die Gröfse gewöhnlicher (Homannscher) Karten haben, weil die auf grofsen Flächen zerstreuten Theile nicht in ein einziges Bild vom Kinde zusammengefafst werden können, und weil sie der Gesundheit der Kinder schaden. 3. Sie sollen nach einerlei Maasstab sein, soweit sie Europa betreffen; für alle sei es nicht thunlich, da Europa sonst zu klein ausfalle und eine Erklärung der Landkarte namentlich des verjüngten Maasstabes müsse doch dem Unterrichte vorangehen. Höhe der Berge, Breite der Ströme, Gröfse der Städte können nicht im richtigen Verhältniss angegeben werden. 4. Die Karten müssen nichts enthalten, was für das Kind nicht ein merkwürdiger Gegenstand ist, den es kennen lernen, den es behalten soll; keine Stadt, keinen Flufs, keinen Berg, nichts, wovon nicht im Unterricht die Rede ist und sein mufs. Das Unterstreichen der wichtigen Namen auf allen Karten wird aus äufseren Gründen verworfen. 5. Sie müssen keine Eintheilungen eines Landes in Provinzen enthalten, weil sie das Bild der Einheit des Landes verwischen, wie denn auch der einzelnen Landesprovinzen aus Grund der Überladung im Unterrichte gar nicht gedacht werden dürfe. 6. Sie müssen so vielerlei geographische Gegenstände enthalten, wie möglich, ohne das Ansehn und Wesen der Karten zu beeinträchtigen. Bei Angabe der Produkte stelle sich die Schwierigkeit der Darstellung sehr heraus; willkürliche Zeichen werden verworfen, so auch Zahlen und Bilder, welch letztere die Kinder nur zu sehr zerstreuen würden; man müsste daher zu den Produkten Zeichen erfinden, die durch Ideenverbindung oder Imagination an das bezeichnete Ding erinnern. 7. Sie müssen durchaus keine Namen enthalten. Zahlen statt Namen seien von gar keinem Nutzen, so auch die Anfangsbuchstaben; beide widerstreben dem Zwecke, sich Lage und Gestalt in's Gedächtniss zu prägen. 8. Die Illumination, wenn sie sein solle, dürfe nur schwach und verschiedenfarbig in verschiedenen Exemplaren auftreten, damit die Färbung als etwas Zufälliges erscheine. Gegen das Illuminieren durch die Kinder wird angeführt, dafs diese die Karten leicht damit verderben können. 9. Letztere müssen nur wenige Grade der Länge und Breite enthalten. 10. Endlich sollen sie nett, sauber und schön sein; damit das Kind seinen Geschmack bilde, seine Lust an der Sache durch Wohlgefallen am Mittel unterstützt und es zur Schonung des Gegenstandes angehalten werde. —

Einzelne Karten sollen von den Schülern auf der Tafel nachgezeichnet werden. — Die Karten für den 2. Kurs Gasparis sollen wie jene im ersten sein, aber reicher an Inhalt, namentlich was die Darstellung der Naturerzeugnisse betrifft. Homannsche Blätter können zur Wiederholung und Übung mitgebraucht werden. — Im 3. Kurs endlich werden Karten gewöhnlicher Art und gewöhnlichen Formats benützt; aber auch sie dürfen nur enthalten, was im Vortrage behandelt wird, und nicht überladen sein*). — Ein teilweise nach diesen Gesichtspunkten hergestellter Atlas wurde durch J. L. Güssefeld entworfen und von Gaspari unter dem Titel: Neuer methodischer Schulatlas veröffentlicht. Der erste Kursus davon erschien 1803 und bestand aus 15 Karten, von denen 13 Europa und die europäischen Länder, 2 die Planigloben darstellten; auf den letzteren waren 21 Zeichen von Produkten und die Entdeckungsfahrten Cooks angegeben. Der zweite Kursus wurde bereits 1793 publiziert; er umfafste 12 Blätter von Deutschland, 12 solche von aufserdeutschen Ländern in Europa, eine Karte unseres Erdteils, 2 solche von Asien, 3 von Amerika, je eine von Afrika und Australien, Darstellungen der nördlichen und südlichen Hemisphäre und des Sonnensystems. Wie nicht anders zu erwarten ist, sind die orographischen Verhältnisse nur undeutlich charakterisiert. Ortsangaben begegnen nur hie und da. (Vgl. übrigens auch das S. 121 über die Produktenkarte in der Erdbeschreibung von Flurl-Pallhausen Mitgeteilte.)

*). Nach Lüdde, Geschichte der Methodologie der Erdkunde, S. 22, 23 u. 24.

VII. Abschnitt.

Der geographische Unterricht in Altbayern während des XVIII. Jahrhunderts.

(Im Zusammenhange mit der landeskundlichen Forschung und dem Stande der kartographischen Darstellung.)

Lorenz von Westenrieder bekennt in seiner Geschichte der baierischen Akademie der Wissenschaften (1784, I. Teil, S. 8): »Die Naturgeschichte, die Erdbeschreibung und die Staatengeschichte wurden um 1750 in Süddeutschland beim Unterrichte ganz mifskannt.« Er kann dieses vorwurfsvolle Wort nun allerdings nicht in dem Sinne gemeint haben, dafs es eine geographische Unterweisung in den höheren Lehranstalten des deutschen Südens überhaupt nicht gab. Wahr ist: In Bayern wurde die schulische Bedeutung der Erdkunde längere Zeit nicht mit dem Mafsstabe gemessen, wie in Norddeutschland. Es wurde der Geographie deshalb auch keine derart ausgiebige Berücksichtigung in den Unterrichtsplänen zu Teil, wie sie die pietistische Pädagogik und der Philanthropinismus forderten, und wie sie lange vor diesen beiden unter anderem in den Braunschweiger Schulordnungen zum Ausdruck kam. (Siehe S. 11 ff.). Aber in den von den Jesuiten geleiteten höheren Schulen in Bayern war auch ihr Raum gegönnt, und die deutschen Ordensprovinzen wollten sie damals in ihren verschiedenen Vorschlägen zur Reform der vorgeschriebenen Studienordnung in allen Klassen der »niedrigen Studien« eingeführt wissen.*) Allerdings setzten die

*) Auch in den Erziehungsplänen für die bayerischen Prinzen wurde auf das geographische Wissen Nachdruck gelegt und zwar sicherlich mit aus dem Grunde, weil dasselbe im XVIII. Jahrhundert zur französisch-höfischen Bildung und zu einem

Jesuiten gleich den evangelischen Pietisten des Nordens alles weltliche Wissen in Beziehung zur Religion. Auch die Unterweisung in Geschichte und Geographie sollte wesentlich mit dazu dienen, den Zöglingen die aus allen irdischen Zuständen und Verhältnissen hervorleuchtende Macht und Gerechtigkeit des Weltenschöpfers darzuthun. Aufserdem wurden von der Gesellschaft Jesu die realistischen Lehrzweige weit hinter die sprachlichen zurückgestellt. Erklärte doch noch 1854 der Ordensgeneral Beckx der österreichischen Regierung gegenüber: »Das Hervorheben der Realien halten wir für eines der Hauptgebrechen der modernen Lehrmethoden.« Er betonte ferner, dafs es der Sozietät frei stehe, »die sog. Realien ihrer Zahl und ihrem Umfange nach zu beschränken«, und die Ordensmitglieder betrachten diesen Ausspruch teilweise fast als eine Verweisung dieser Lehrfächer aus dem Unterrichte.

In welcher Art auf den altbayerischen Jesuitengymnasien der geographische Unterricht erteilt wurde, läfst das für ihn vorgeschriebene Lehrbuch unzweideutig erkennen. Es waren die Rudimenta historica, sive brevis facilisque methodus juventutem orthodoxam notitia historica imbuendi, pro gymnasiis societatis Jesu in Germaniae superioris provincia. (Augsburg und Innsbruck, 1738—1748.) Der V. Teil dieses katechismusförmig angelegten Werkes enthält die rudimenta geographica mit einem Anhang über Heraldik. Die Erdkunde ist hier nur als Anhängsel der Geschichte bewertet.*) Und sie steht denn auch fast am Ende des gesamten historischen Kurses. Nach der Gewohnheit jener Zeit beginnen die rudimenta geographica mit der sehr instruktiv gehaltenen Lehre vom Globus und den Landkarten im allgemeinen, schreiten sodann zur Schilderung Europas

wirklichen galant homme gehörte. Archivalische Nachrichten hierüber hat Dr. F. Schmidt im XIV. Band der Monumenta Germaniae paedagogica niedergelegt. Von ihm erfahren wir u. a., dafs E. v. Scholberg für den Kurprinzen Karl Albert, den nachmaligen Kaiser Karl VII., im Jahre 1713 eigens »Geographische Fragen und Beantwortungen« verfafst hat (Schmidt a. a. O. S. 423). Nach einer aus 20 Fragen und Antworten bestehenden »Einleitung zu der Geographie und insonderheit von Europa« findet sich zuerst unser Erdteil ausführlich behandelt. Seine einzelnen Staaten werden nach Lage, Grenzen, Städten, Flüssen, Gebirgen, Religion und Sprache der Bewohner betrachtet. Dann folgen die fremden Kontinente und die um die Pole gelagerten Länder, wozu Scholberg merkwürdigerweise auch Neuholland, Neubritannien und Neuguinea zählt.

*) Ähnlich wurde es auch in den geistlichen Fürstentümern Nordbayerns gehalten. Die Würzburger allgemeine Studienordnung von 1731—1734 gibt z. B. dem Prof. histor. auf, die politische Geographie vorzutragen, während der Prof. math. die allgemeine Erdkunde an drei Tagen öffentlich zu lehren hatte.

und seiner Staaten fort und endigen mit einer Überschau über die anderen Erdteile. Zur Veranschaulichung sind die Darstellung einer Sphaera armillaris und eine Planiglobenkarte beigegeben.

Daſs die rudimenta geographica für die deutschen Jesuitengymnasien nicht besser und nicht schlechter waren, als andere zeitgenossische Schulgeographien, möge die Fragenreihe über Europa erweisen (S. 61 ff.):

1. Unter was für einer Zone liegt Europa?
2. Was hat Europa für Grenzen?
3. Wem sieht Europa auf der Landkarte gleich?
4. Welches sind die vornehmsten Flüsse Europas?
5. Was hat Europa für namhafte Gebirge?
6. Was ist von den Waldungen zu melden?
7. Wie viel Meilen hat Europa in der Länge und in der Breite?
8. Welcher von den vier Weltteilen hat den Vorzug?

Antwort: Europa, welches ob es schon an Gröfse den übrigen bei weitem nicht gleichet, hat es doch an Kriegserfahrenheit, Tapferkeit, Gelehrheit, Künsten und Wissenschaften, Gewerb, Handthierung, Höflich- und Sittsamkeit, Polizey und anderen Fürtrefflichkeiten vor allen anderen billig den Rang.

9. Welches sind die vornehmeren Teile Europas?
10. Welches sind die Halbinseln?
11. Welches sind die Inseln?
12. Was sind für Regierungsarten in Europa?
13. Was für Sprachen gibt es in Europa?
14. Wie ward Europa von alters her eingeteilt?*)

Wer würde in dieser Art der geographischen Belehrung nicht unwillkürlich eine freilich sehr geschickte Imitation von Hübners »kurtzen Fragen und Antworten« erkennen?

Trotz der unzulänglichen Hilfsmittel**) wurden auf den altbayerischen Jesuitengymnasien indessen von zahlreichen tüchtigen Schulmännern achtenswerte Erfolge auch auf dem Gebiete des geographischen

*) U. a. auch mitgeteilt in Prof. Dr. Krallingers authentischer »Geschichte des Landsberger Schulwesens«, S. 49.

**) Zum Privatstudium wurden als Prämien von den Jesuiten u. a. nachstehende Bücher verteilt: »Einführung in die Geographie« und »Alte und neue Geographie« mit 37 Tafeln von Wagner (Wien, 1737), sowie »Einführung in die allgemeine Geographie zum Gebrauch für die akademische Jugend« von Würz (1745).

Wissens erzielt. So schreibt Anton von Bucher in seinen »Beyträgen zu einer Schul- und Erziehungsgeschichte in Baiern« (1778, S. 77 und 78):*) »Weil die Geographie eine Stütze der Geschichte ist, führten die Jesuiten ihre Schüler vermittelst der geographischen Landkarten in der Welt herum, um sie darinnen ohne grofse Unkosten gleichsam bewandert zu machen. Die Einbildung und den Verstand der Schüler aufzuwecken, gab man ihnen auch schon in der 5. Klasse mit Beyhülfe einer durch die Kunst verfertigten Welt- und Himmelskugel solche Anweisungen, dafs sie fähig wurden, die artigsten Problemata aufzulösen, und eine Gelegenheit erhielten, nicht nur allein kleine Feldmesser und Mathematiker, sondern auch Genealogisten zu werden, da man in eben dieser Schule die Eigenschaften der Wappen und Tincturen, der Figuren, Form und Durchschnitt wies.«

Aufser in den Jesuitengymnasien wurden Fragmente aus der Erdkunde auch in den von weiblichen Lehrkräften geleiteten Schulen gegeben. So lehrten z. B. die Ursulinerinnen in den Klosterschulen zu Neuburg a. D., Straubing, Landsberg und Ingolstadt »einige Kenntnisse in Geographie und Geschichte, insofern dieselben einem gebildeten Frauenzimmer nötig waren«.**)

Ähnlich wurde in den Instituten der Englischen Fräulein und der Salesianerinnen verfahren. Leider enthält das gröfstenteils aus Archivalien geschöpfte, historisch bedeutsame Werk von Ludwig Muggenthaler: Der Schulorden der Salesianerinnen in Bayern (aus dem Jahrbuch für Münchener Geschichte, 1894) ebensowenig Hinweise auf die Methode des geographischen Unterrichts, als Buschingers Aufsatz über die Lehranstalten der Englischen Fräulein im 17. Band des Oberbayerischen Archivs.

Hingegen bietet die Schrift: Über die weibliche Lehr- und Erziehungsanstalt im Kloster der Salesianerinnen zu Indersdorf von Joh. Karoline von Spreti (München, 1822) die nachstehenden beachtenswerten Andeutungen über den Gang der Unterweisung in der Erdkunde, welcher jedenfalls auf einer alten und wohlbewährten Tradition beruhen dürfte: »Wir suchen den Anfängerinnen zuerst einen Begriff von dem verjüngten Mafsstab beizubringen, und sie die 4 Himmelsgegenden kennen zu lehren; darum legen wir ihnen

*) Er zitiert dabei aus dem Werke: »Die alte und die neue Lehrart in unteren Schulen Deutschlands« (Strafsburg, 1775, S. 97 und 98).

**) Lipowsky: Geschichte der Schulen in Bayern. München 1825, S. 267.

4 schön gestochene, von 4 Seiten entworfene Abbildungen unseres Klostergebäudes vor. Dann lassen wir sie auf einem Abrisse von unserer nächsten Umgegend aufser unserem Klostergebäude die ihnen bekannten Häuser der nahegelegenen Dörfer und Einöden, die Felder und Wege unterscheiden. Hierauf gehen wir zur Karte unseres Landgerichts und dann zu der unseres Vaterlandes über. In dieser verfolgen wir den Lauf der Flüsse und verbinden damit die Geschichte unseres Vaterlandes. Nun machen wir sie auch mit den Ländern von Deutschland und Europa, endlich mit dem wichtigsten aus der Globuslehre bekannt; lassen sie selbst kleine Versuche machen, die Lage und Entfernung der Orte zu finden und lehren sie Tages- und Jahreszeiten angeben.«

Die Salesianerinnen bauten demnach — ganz im Sinne des Comenius, Rousseaus und der meisten Philanthropinisten — ihren geographischen Unterricht auf Heimatkunde und praktischer Orientierung auf. Sie legten ferner Gewicht auf Distanzschätzungen und möglichst sichere Entfernungsangaben im grofsen und kleinen: eine Art des Lehrverfahrens, auf die, weil sie durchaus natur- und sachgemäfs erscheint, auch gegenwärtig noch häufig und nachdrücklich hingewiesen werden mufs.

Nach dem Zusammenbruch der Jesuitenschulen infolge der Aufhebung des Ordens wurde weniger an den altbayerischen Gymnasien,*) als ganz besonders an den neu errichteten Realschulen die Geographie in erfreulicher Ausdehnung gelehrt. Mit wohlbegründetem Rechte bezeichnet Krallinger in seiner ausgezeichneten Geschichte des Landsberger Schulwesens (S. 81) den Freiherrn von Ickstatt als Vater der realistischen Schulen in Bayern. Letztere hatten eine Doppelaufgabe: sie sollten die für den bürgerlichen Beruf erforderliche Bildung gewähren, gleichzeitig aber auch durch Pflege des Lateinunterrichts für das gelehrte Studium vorbereiten.

Am 27. März 1774 hielt Ickstatt seine »Akademische Rede von der stufenmäfsigen Einrichtung der niederen und höheren Landschulen mit Rücksicht auf die kurbayerischen Lande.« Ihre bleibende Bedeutung liegt darin, dafs sie, wie schon Paulsen andeutet, alle Lehranstalten von der Dorfschule bis zur Universität zu einem einheitlichen Schulsystem zusammenfafst, weiterhin aber auch

*) Zu den für bayerische Gymnasien und Lateinschulen vorgeschriebenen Einrichtungsgegenständen gehörten nach den Akten des oberbayerischen Kreisarchivs auch Landkarten.

die realistischen Lehrzweige zur Geltung kommen läfst. Auf den allgemeinen Elementarkursus der sog. Trivialschulen baut Ickstatt eine vierklassige Realschule auf. (Man nannte sie auch das niedere Gymnasium.) Darauf folgt das höhere Gymnasium mit 5 Klassen. Es ist nur für solche Zöglinge bestimmt, die ein weiteres Studium anstreben. Sie sollten zuletzt zum Lyzeum aufsteigen, welches einen zweijährigen philosophischen Kursus darbot.

Leider kam dieser Entwurf, zum guten Teile wegen der kleinlichen Eifersüchtelei Heinrich Brauns, nicht zur praktischen Bewährung. Und doch stand Braun an Weitblick und einsichtsvollem, selbständigen Organisationstalent tief unter Ickstatt. In seiner »Akademischen Rede« führte dieser aus, dafs die Schüler, nachdem sie die schlecht bestellten niederen Schulen durchlaufen, in das Gymnasium eintreten, wo sie fünf Jahre hindurch mit dem blofsen Latein und wenig Griechisch gemartert würden, ohne dafs sie in ihrer eigenen deutschen Muttersprache, in den mathematischen Wissenschaften, der Welt- und Erdbeschreibung, sowie in der Geschichtskunde den mindesten Unterricht erhalten hätten.*)

Ickstatt schlägt nun vor, dafs in den 3. (oberen) Klassen der Dorfschulen unter anderem den Kindern die Elementarbegriffe »vom Himmelsgebäude, von Kometen, Sonnen- und Mondsfinsternissen, von den Lufterscheinungen beizubringen seien — jedoch mit der Erklärung des Falschen und Erdichteten, um der Jugend den Ungrund und Abscheu vor allem Aberglauben einzuflöfsen.« Das Gleiche sollte auch in den volkreicheren Ortschaften geschehen. (Im Generalmandat vom Jahre 1770, welches die Verbesserungsvorschläge von H. Braun für die niederen Schulen zum Ausdruck bringt, sind allgemein geographische oder heimatkundliche Belehrungen nicht gefordert).

In dem »Plan der aus vier Abteilungen bestehenden teutschen Realschule« verlangt Ickstatt für die erste Klasse eine kurze Einleitung in die Welt- und Erdbeschreibung. Dasselbe schreibt auch der im Oberbayerischen Kreisarchiv zu München verwahrte »Conspactus, wie die Real- und lateinischen Schulen könnten eingerichtet werden«, vor.**)

Weiterhin will Ickstatt im »Plan des lateinischen oder höheren Gymnasiums«, dafs in der ersten Klasse ein vollständiger Abrifs über die Geographie gegeben werde, in der dritten Klasse aber

*) Vgl. Kluckhohn A.: Der Freiherr von Ickstatt und das Unterrichtswesen in Bayern unter dem Kurfürsten Maximilian Joseph. Akademische Rede v. 25. Juli 1808.

**) Gebele J.: Das Schulwesen der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München. S. 83.

»vollkommenere Kosmologie und Kronologie während des ersten, vollkommenere Geographie aber im zweiten Semester« (täglich eine Stunde, wie auch in der ersten Klasse des Gymnasiums und der Realschule).

Leider brachte man den feindurchdachten Gedanken Ickstatts keineswegs das Verständnis entgegen, welches sie verdient hätten. Es ist kennzeichnend, dafs seine Rede nicht einmal im Verlag der akademischen Schriften erschien, und dafs die bischöflichen Ordinariate zu Freising, Regensburg und Eichstätt sogar Klage dagegen erhoben. In die Schulordnung vom 8. Oktober 1774 wurde zwar Ickstatts Plan, wenn auch ohne Nennung seines Namens, in den Grundzügen aufgenommen. Aber dieselbe kam nicht zur Ausführung, und die Schulordnungen von 1777 für Gymnasien und Lyzeen, sowie jene von 1778 für Stadt- und Landschulen bedeuten Ickstatts Vorschlägen gegenüber durchaus keinen wesentlichen Fortschritt.

Allen Mängeln der kurfürstlichen Schulordnungen zum Trotz aber gelang es einer Reihe vaterlandsfreundlicher Männer in Altbayern, während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts einerseits die wissenschaftliche Erkenntnis über Land und Leute zu heben und andererseits die gewonnenen Ergebnisse allsogleich in den Dienst der Schule zu stellen. Dieser erfreuliche Umstand war mit eine Folge der Gründung einer bayerischen Akademie der Wissenschaften und deren anfänglichem Streben, die Thatsachen der Wissenschaft in prunkloser Form den weitesten Volksschichten fafsbar zu machen. Ein Gelehrtenkreis, der seiner Thätigkeit den Spruch voranstellte: Rerum cognoscere causas, mufste vor allem von der Landeskunde den Bann einer rein beschreibenden und kompilatorischen Disziplin nehmen. Und zwar um so mehr, als Peter von Osterwald in öffentlicher Sitzung die denkwürdigen Worte ausrief: »Die Verbesserung der Geographie unseres Landes wird zweifelohne der vorzüglichste und erste Gegenstand der rühmlichen Bemühungen einer kurfürstlichen Akademie der Wissenschaften sein.«

Wenn auch den damals ausgeführten landeskundlichen Arbeiten in Bayern*) der Schatten der älteren Forschungsweise anhaftete und die Leistungen der Akademie auf diesem Gebiete nicht immer

*) Ausführliches hierüber in des Verfassers Schrift: »Die landeskundliche Erforschung Altbayerns im XVI., XVII. und XVIII. Jahrhundert«. Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde, VIII. Band, 4. Heft.

den Hoffnungen entsprachen, welche sie selbst darauf gehegt hatte, so waren es doch ihre geachtetsten Mitglieder, die sich der vaterländischen Geographie annahmen. Peter von Osterwald kontrollierte die von Cassini de Thury behufs Herstellung eines mathematisch zuverlässigen Kartenbildes über Altbayern gemessene Grundlinie zwischen München und Dachau; Dominikus von Limprun wandte sich in seiner akademischen Abhandlung: »Versuch einer Verbesserung der Landcharten von Baiern« gegen die jahrhundertelang geübte unfreie Nachahmung der Karte Apians (vgl. S. 117); J. G. von Lori veröffentlichte eine grundlegende und bis zur Gegenwart noch nicht übertroffene »Sammlung des bayerischen Bergrechts mit einer Einleitung in die Bergwerksgeschichte.« Franz von Paula Schrank schrieb seine »Bairische Reise«, seine »Reise nach den südlichen Gebirgen von Baiern«, seine »Naturhistorischen und ökonomischen Briefe über das Donaumoor« und gemeinsam mit Moll seine »Naturhistorischen Briefe über Salzburg, Passau und Berchtesgaden.« Mathias von Flurl, den man, freilich nicht ganz mit Recht, als den ersten Geognosten Altbayerns rühmt, gab 1792 eine »Beschreibung der Gebirge von Baiern und der oberen Pfalz« und las 13 Jahre später in der Akademie seine vortreffliche Rede »Über die Gebirgsformationen in den Churpfalzbaierischen Staaten«. Von Stephan von Stengel stammen »Philosophische Betrachtungen über die Alpen« und Studien über die »Austrocknung des Donaumoores«. Aber auch Kennedy und Scheidt, Lambert und Wolter*) suchten die landeskundliche Arbeit zu heben und eine sachförderndere, fortgeschrittenere Forschungsmethode ausfindig zu machen, als es die bisher geübte, blofs aufzählende und schildernde war. Nicht minder standen Adrian von Riedels Leistungen im Dienste des gleichen Gedankens, obschon sie erst um die Wende des neuen Jahrhunderts der Öffentlichkeit übergeben wurden. (Näheres hierüber S. 118.)

Alle aufgeführten Gelehrten aber übertraf wie an literarischer Fruchtbarkeit überhaupt, so auch an Hingabe für die Erforschung des heimischen Landes und Hebung der Volksbildung Lorenz von Westenrieder. Er, der in seiner »Geschichte der baierischen Akademie der Wissenschaften«, wie schon erwähnt, bekannte: »Die Naturgeschichte, die Erdbeschreibung und die Staatengeschichte

*) Die sämtlichen aufgeführten Arbeiten, mit Ausnahme der Werke von Lori, Schrank und Flurls »Beschreibung der Gebirge von Bayern etc.« finden sich im I. und II. Band der Abhandlungen der kurbayerischen Akademie der Wissenschaften.

wurde um 1750 in Süddeutschland beim Unterrichte ganz mifskannt«, legte selbst kräftig mit Hand an, dafs hier manches auf dem Gebiete wissenschaftlicher Erkenntnis und unterrichtlicher Praxis besser wurde.

Westenrieder gebührt in der Ruhmeshalle des Bayerlandes ein Platz neben J. Aventin und Ph. Apian. Wer ihn einseitig als Geschichtsschreiber würdigt, verkennt das Leitmotiv seines Lebens und Strebens und kann demselben um so weniger gerecht werden, als auf seinen Werken, infolge einer engen Verflechtung der geschichtlichen, nationalökonomischen, statistischen und geographischen Forschungen, der Schimmer vielseitiger Arbeit und eines polyhistorischen Wissens liegt.*)

Während der Blüte seines Schaffens stand Westenrieder mitten in den rationalistischen Bestrebungen seiner Zeit und hat ungleich mehr für eine bessere Zukunft seines Volkes, als für die geschichtliche Aufhellung von dessen Vergangenheit gethan. Und so umschliefst denn auch das didaktische Moment in Westenrieders Schriften seine ganze Stärke und Schwäche zugleich. Fast alle dienen einer nutzbringenden Absicht: Altbayerns Volk intellektuell zu heben, sittlich zu stärken, wirtschaftlich emporzubringen. »Ein rohes unwissendes Volk verfällt und ist ein Spott der Nachbarn«, ruft er seinen Bayern zu . . . »Eine Nation kann nichts Schätzbareres verlieren, als wenn sie die innere Fröhlichkeit und mit dieser das Nachdenken verliert. Dann wird eine Quelle des öffentlichen Wohlstandes nach der andern vertrocknen und was man säet, wird nicht mehr aufgehen.« Die Altbayern sollten sich auf sich selbst besinnen, ihre soziale Lage frei überschauen und beurteilen lernen, durch diese Selbstbeobachtung aber zugleich den ersten Schritt thun zu einer besseren Ausnützung ihrer Fähigkeiten, sowie jener Vorteile, die bisher ungenützt im heimischen Boden schlummerten.

Nichts ist kennzeichnender für Westenrieder, als dafs er sein Volk unvergleichlich mehr auf dessen eigenes Wesen und die Hilfsquellen seines Landes, als auf die volkswirtschaftlichen Zustände in der Fremde verweist. In diesem Sinne ist er ein unermüdlicher Berater, Ermahner, Aufmunterer. Vielseitig, wie die Äufserungen der Volksseele, war auch seine volkserziehliche Arbeit. In

*) Eingehend erwiesen in meiner, im folgenden stellenweise zitierten Abhandlung: »Die Verdienste Lorenz v. Westenrieders um die bayer. Geographie.« Jahresber. d. Geogr. Ges. in München, 1894.

ihr liegt für alle Zukunft Westenrieders wesentlichstes Verdienst. Seine praktisch nationalen Bestrebungen überwiegen weit seine geschichtlich theoretischen Forschungen. Wohl zu keiner Zeit vor und nach ihm hatten die Altbayern einen so unmittelbar und unablässig, willenstark und uneigennützig auf sie selbst, ihr geistiges und ökonomisches Leben wirkenden Volksmann, als er es im 8. und 9. Dezennium des vorigen Jahrhunderts war.

Und so besitzt denn Westenrieders Darstellungsweise im ganzen auch eine durchaus volkstümliche Färbung. Er verschmäht, das weitfaltige Gewand schöngeistiger Redensarten um seine Meinungen, Absichten und die Resultate seiner Studien zu schlingen. »Ich erzähle in dem ehrerbietigen und zugleich vertraulichen Tone«, versichert er in der Beschreibung des kurfürstlichen Landgerichts Dachau, »als erzählte ich alles meinen besten Freunden und Gönnern. Ich erzähle es ja meinen Landsleuten, denen, die sind und seyn werden.« Aber seine klare und durchsichtige Sprache verdichtet sich zu schneidender, kraftvoll abwehrender Härte, wenn er der polemischen Seite der Aufklärung Rechnung trägt, nicht nur wider die Gegner seiner Geistesrichtung und volkswirtschaftlichen Anregungen, sondern auch gegen den widerlichen Dilettantismus ausländischer Reiseschilderer vom Typus eines Gerken, Nikolai und Rabiosus, welcher Charakter und Sitte, Bildungsstand und Thätigkeit des altbayerischen Volkes trügerisch dargestellt oder auch verunglimpft hat.

Und noch Eines! Kein Umstand schien Westenrieder anschaulicher zu überzeugen, eindringlicher anzuregen, als alles, was Zahlen aussprechen. Meint er doch selbst einmal, dafs »der Statistiker und nicht der Jurist die angesehenste, unentbehrlichste und wichtigste Person im Lande sei.« So sind es denn auch ausgedehnte tabellarische Vergleiche, mühsam gewonnene statistische Reihen von freilich oft sehr zweifelhaftem Werte über Volkszahl und Volksstände, Heimstätten und Ackerverteilung, Handel und Wandel, die allenthalben Westenrieders Schriften einen Reiz verleihen, wie es keine Illustration, und wäre sie künstlerisch noch so gewählt, selbst heutzutage vermag.

Diese Erkenntnis vom Wert der nationalökonomischen Statistik einerseits, andererseits aber und hauptsächlich das Verlangen, Agrikultur, Gewerbe und Verkehr zu beleben und weiter zu entwickeln, waren es, welche Westenrieder vielfache Berührungspunkte mit der heimischen Geographie darboten und ihn auch auf die Pflege der-

selben hinwiesen. »Die genaueste Kenntnis und zweckmäfsigste Benützung unseres Grunds und Bodens«, betont er, »ist dasjenige, worauf unser bürgerlicher Wohlstand, unsere Ruhe und Festigkeit vorzüglich beruht«.

Und so unternahm denn Westenrieder zur Förderung der Landeskunde thatsächlich eine Reihe von Entdeckungsreisen in der eigenen Heimat. Um ein Bild von der landschaftlichen Schönheit des Alpenvorlandes aufzuzeigen, entwarf er sein auch heute noch wertvolles Gemälde vom »Würm- oder Starnbergersee« und dessen Umrahmung (München 1784, J. B. Strobel). In der »Beschreibung der Haupt- und Residenzstadt München im gegenwärtigen Zustand« (1783) hat er eine unübertreffliche Darstellung von Altmünchen zur Zeit Karl Theodors dargeboten. Die »Beiträge zur vaterländischen Historie, Geographie, Statistik und Landwirtschaft« enthalten hauptsächlich in den überaus wertvollen Monographien über die Gerichte Tölz, Au, Dachau und Erding eine Summe volkswirtschaftlicher Thatsachen, welche die Lebensverhältnisse auf der Donauhochebene und längs des Alpenrandes am Ausgang des XVIII. Jahrhunderts überraschend klar beleuchten und gemeinsam mit den Darstellungen über München und den Würmsee die erste eigentliche Heimatkunde von Bayerns Hauptstadt und ihrer Umgebung bilden. In den »Baierischen Beiträgen« (1780 und 1781) hat Westenrieder, ohne die Linie ausgleichender Gerechtigkeit zu überschreiten, den altbayerischen Volkscharakter vor hundertzwanzig Jahren meisterhaft festgelegt. In der gleichen Richtung sind seine derb ausgeführten »Briefe baierischer Denkungsart und Sitte«, sowie das »Jahrbuch der Menschengeschichte in Baiern« von landeskundlicher Bedeutung. Endlich verdient noch mit allem Nachdruck hervorgehoben zu werden, dafs Westenrieder auch die Hebung des heimatkundlichen Unterrichtes nicht wenig am Herzen lag. In der besten Zeit seines Schaffens liefs er aufser seinen Arbeiten über München und den Würmsee eine Schulgeographie erscheinen. Es ist die gegen Ausgang des XVIII. und am Beginne des XIX. Jahrhunderts vielbenützte »Erdbeschreibung der baierisch-pfälzischen Staaten. Zum Gebrauch einer baierisch-pfälzischen Geschichte für die Jugend und das Volk, sammt einer Einleitung in die allgemeine Erdbeschreibung«. (München, J. B. Strobel, 1784.)

Ehe ich indessen an die Beurteilung dieses Werkes gehe, mufs der methodische Wert der um 8 Jahre älteren »Erdbeschreibung für die churbaierischen Realschulen. Mit einer Einleitung«

(München, 1776) festgelegt werden. Sie ist anonym erschienen. Ob man Westenrieder als Herausgeber derselben ansehen darf, erscheint mehr als zweifelhaft, wenngleich vereinzelte Anklänge an seine Schulbücher — vor allem bei der Definition der geographischen Grundbegriffe — auffallen. (Vgl. S. 112.)

Die mit Unrecht seit mehr als einem Jahrhundert gründliche vergessene Erdbeschreibung für die churbayerischen Realschulen reiht sich den besten Schulschriften des XVIII. Jahrhunderts an. Sie realisiert bereits manche der methodischen Ideen, welche Gedike und Herder erst nach ihrer Veröffentlichung in theoretischem Tone forderten. Ihre durchsichtige und ungezwungene volkstümliche Sprache aber, sowie die ganze Art, wie sie vor allem in die Vaterlandskunde einführt, sollte auch gegenwärtig noch die Beachtung der schriftstellerisch thätigen Schulmänner finden.

Unser Buch ruht auf einer durchaus praktischen Tendenz: »Was man sich fraget, wenn man in entfernte Länder mit Nutzen reiset, wie man nicht blofs nach dem Name und Alter derselben, sondern nach den Vortheilen und Mängeln, die daselbst eigen sind, und nach dem Zustand der Einwohner, und ihren Vorzügen sich anfragt: Das legt eine brauchbare Erdbeschreibung, wenn sie ihren Entzweck ganz ausfüllt, dem Schüler vor.« — Es warnt vor der Vermengung von Geographie und Geschichte und will Anregung dahin geben, »einen jungen Menschen aufzuwecken, ihn gegen fremde Vorzüge aufmerksam, nacheifernd, bey denen seines eignen Landes bescheiden und uneingenommen, billig und duldend gegen alle Menschen, und überhaupt etliche Jahre eher brauchbar und vernünftig zu machen«. Daher kommt das Buch auch dem Wissensdrang der jungen Köpfe in Bezug auf ethnographische Verhältnisse weit entgegen, bietet ausführliche Schilderungen von den fremden Volksstämmen, sowie ihrer Weise zu leben und zu arbeiten.

Die Erdbeschreibung für churbayerische Realschulen gliedert sich, wie die überwiegende Mehrzahl der damaligen Schulgeographien, in drei Hauptstücke. Der einleitende, am wenigsten bedeutsame Teil legt in kümmerlicher Knappheit die Grundlehren der allgemeinen Erdkunde fest; er gibt kaum das Allernotwendigste aus der mathematischen Geographie (über die Himmelsgegenden, Linien und Punkte am Himmel und auf der Erdkugel, den scheinbar jährlichen Sonnenlauf, den Tierkreis, die Erwärmungszonen und die wichtigeren Gestirne), über Globus und Landkarten, die Erdgröfse, die Atmo-

sphäre, die Berglandschaften im allgemeinen und ihre Mineralschätze, endlich über die Gesamtzahl der Menschen auf unserm Planeten.

Im zweiten Abschnitt folgen sodann Nachrichten über die europäischen Staaten für die erste Realklasse. Er hat gewissermafsen die Bedeutung eines kulturgeschichtlichen Dokuments. In ihm läfst der Autor ein gutes Stück seines eigenen Geisteslebens, des Denkens und der Vorstellungen, welche ihm selbst als Knaben eigen sein mochten, gewahr werden. Hier schreibt er ebenso kindlich naiv als anschaulich, bekennt Vorurteile und kämpft die Unwissenheit nieder, weist als echtes Kind der Aufklärungsperiode in wohlthuender und überzeugender Weise auf die Pflicht der Toleranz und Humanität hin.

Die Schilderungen der einzelnen Staaten übermittelt ein etwa 13jähriger Knabe einem gleichalterigen Freund. Unsere Schrift stellt also eine Schulgeographie in Reisebriefen dar. Damit gibt auch sie ihrer Zeit den Tribut. Wählte man doch die fingierte Briefform in der 2. Hälfte des XVIII. Jahrhunderts vielfach sogar für exklusiv wissenschaftliche Werke. Es sei in dieser Richtung nur an die bereits erwähnten Arbeiten von Flurl und Schrank erinnert. Allerdings war für sie diese Art der Darstellung durchaus nicht günstig; denn sie liefs vor allem eine planmäfsige Betrachtung der Reliefverhältnisse, eine systematische Durcharbeitung des orographischen Stoffes nicht zu. Indem man sich gewöhnlich an bestimmte Strafsenlinien gebunden sah, konnte der Zusammenhang der topographischen Elemente unter sich nur bruchstückweise, oft auch gar nicht verfolgt werden. Dazu widerstrebte der zwanglose, unterhaltende Stil jener streng die kennzeichnenden Formen und Farben wiederspiegelnden Darstellung, welche orographische Schilderungen fordern. Solche Reisebriefe eigneten sich vor allem für das leichte Gedankenspiel eines mit polyhistorischem Wissen ausgestatteten Gelehrten, der sich hier eine vom Tau erstarrte Biene beschaute, dann dem Ursprung eines Ortsnamens nachging; jetzt sich mit kühn beschwingter Phantasie auf einen schneeumhüllten Gipfel schwang und von ihm aus in seiner Art das sonnenbeglänzte Land beschaute, dann wieder in die Tiefe mystischen Philosophierens versank. Franz von Paula Schranks »Reise nach den südlichen Gebirgen von Baiern« ist hiefür vorbildlich. In diesen Briefen klingt, wenn auch weniger harmonisch, die ganze Reihe von Tönen wieder, welche Albrecht von Halles in seiner vielgerühmten Dichtung »Die Alpen« angeschlagen hat. Und wie diese uns Lebende seltsam

altertümlich anmutet, so nicht minder die Überlieferung wissenschaftlicher Thatsachen in Briefreihen.

Wesentlich anders ist die Bedeutung der Reisebriefe für die Übermittelung eines unterrichtlichen Stoffes. Schon die Form des Briefes wirkt in der Schule anziehend. Und da sie eine kindlich angemessene und nicht allzubreite Fassung verlangt, erweckt sie unwillkürlich Aufmerksamkeit und Interesse. Erzieherisch von Bedeutung aber ist dieselbe insofern, als sie im Zögling die Lust zum Reisen erweckt: ein Moment, das beim heutigen geographischen Unterricht nur allzuhäufig noch vernachlässigt zu werden scheint. Wie eindringlich spricht doch der Verfasser der Erdbeschreibung für churbaierische Realschulen zu uns, wenn er seinem jugendlichen Briefschreiber die Worte in den Mund legt: »Mir ist nun alle Welt willkommen, wo Menschen leben. Nachdem ich die unzähligen Gewohnheiten, Mifsbräuche, Vorzüge und Nachtheile gesehen, und Spuren und Denkmäler der menschlichen Fähigkeiten allenthalben wahrgenommen habe: so wird mir keine Arbeit zu schwer, kein Wunsch zu grofs, kein Vorzug zu aufserordentlich scheinen, so werde ich im Stande seyn, an allen Menschen, was an ihnen gut ist, herauszunehmen, und mich, ohne sie zu hassen, vor ihren Fehlern zu warnen, und mit allen, wie mit meinen Brüdern zu leben.«

Zuerst geht die Fahrt durchs eigene Vaterland: »Mein Herr Vetter sagte, ich müfste vor allem unser liebes Vaterland kennen lernen. Da reisen viele junge Herren von ihrem Vaterland weg, setzte er hinzu, ohne dafs sie es kennen, ohne dafs sie wissen, was in selbem vorhanden sey, und wenn sie hernach zurück kommen, so blähen sie sich, und verachten ihren eigenen Boden, auf dem ihr Vater wohnt, und bleiben oft lebenslänglich unbrauchbare Leute.«

Treuherzig bekennt der Anonymus, dafs er die notwendigen allgemeinen und ziffernmäfsigen Aufzählungen über Gröfse und Bestandteile des Deutschen Reiches einem umfassenderen Werke der Erdkunde entnahm (offenbar Büsching). Dagegen ist die Schilderung von Land und Leuten zum grofsen Teile sein ureigenes Verdienst. So besonders alles, was er über Bayern und das Bayernvolk schreibt: »Unser Land ist so glücklich, dafs es nicht weifs, was Mangel ist. In Oberbaiern, wo viele Berge, Wälder und Seen sind, ist die Anlage zur Viehzucht sehr gut. Die Wälder liefern uns von allen Gattungen das schönste Holz, und von wilden Thieren und wilden

Vögeln ist alles voll, und die Fische in den grofsen Seen werden nirgends besser gefangen. Niederbaiern sey ein lauterer Lustgarten, wo man von der guten Landstrafse schöne mahlerische Gegenden, so hat ers genannt, und die angenehmsten Landschaften auf allen Seiten hat. Die Getreideböden von Erding bis nach Straubing seyen bewundernswürdig. Und wie das ganze Land von den vortheilhaftesten Flüssen, und von Bächen und Quellen durchkreutzet wird! Man kann von dem Thore in München bis ins schwarze Meer fahren: und so auch von allen den Städchen, welche an der Salza, an dem Lech, an dem Inn u. s. w. liegen, denn alle diese Flüsse fallen in die Donau.

Die Baiern gefallen meinem Herrn Vetter alle Tage besser, wenn er gleich ein Sachse (?) ist, wo die Menschen Thee und Kaffee trinken, und dabey gelb und bleich aussehen, und so höfliche Sitten haben, und so schön Deutsch sprechen, dafs ich mir kaum zu reden getraute, als ich ihn das erste mal gehört habe. Das ernsthafte Gesicht, und der männliche Gang, welchen wir Baiern vor anderen Völkern haben, und dabey ein gutmeynendes, aufrichtiges Wesen, das uns aus den Augen sieht, seyen, wie der Goldsand in der Isar Zeuge von Mineralien ist, Beweise grofser Talente und Fähigkeiten. Und wie er unsern Muth und unsere Liebe zu unserm Fürsten rühmte! Aber, das ist auch wahr, so jung und unvermögend ich selbst bin, wenn ihm oder meinem Vaterland mit meinem Leben gedient wäre: da ist es, wollt' ich sagen, und wollt' es hingeben.«

Aber auch den übrigen deutschen Gebieten und ihren Bewohnern sucht der Herausgeber der Erdbeschreibung für die churbayerischen Realschulen gerecht zu werden; so wenn er z. B. über Berlin und die Preufsen erzählt: »Ich lebe hier in Berlin unter einem Geklirre von Flinten und Degen und Spiefsen, und unter lauter Soldaten. Wenn die Läden in meinem Zimmer zugeschlossen wären, so würde ich von der Gasse herein niemals wissen können, um welche Zeit es wäre, ob es Tag oder Nacht sey. Man reitet, fahrt, lauft, schreyt, alles geht durcheinander, alles arbeitet, regt und bewegt sich. Man sieht da keinen Knaben faul und schmutzig daherschlenzen; sie springen munter herum, und hängen oft drey, vier an einem grofsen Säbel, den sie aufheben wollen, oder an dem Handwerkszeug ihres Vaters . . . .

Hätte Dir doch so viel, so unendlich viel zu sagen. Alles, was ich hier sehe, entzückt, fesselt mich. Ich kann die hiesigen Innwohner nicht genug reden hören, so wohl gefällt mir ihre Mund-

art, und die Art, mit der sie sich derselben bedienen; dabey haben sie so etwas leichtes, ungezwungenes in ihrem Betragen, daſs ich allemal zittere, wenn ich in Gesellschaft gehen soll, und doch kann ich auch nicht weg bleiben. Die Preuſsen sind groſs, schlank, ernsthaft in ihren Mienen; und ihre Augen! tief und feurig, daſs sie Dir gleich in die Seele hinein sehen. Hier leben alle Arten von möglichen Ketzern, wie wir sie nennen, und jeder lebt mit dem andern, wie mit seinem Bruder in Duldung und Ruhe. Und wie hier die Buchläden lange, weite Gewölbe haben, alle voll Bücher, daſs man sie im Falle der Noth zum Sturmlaufen brauchen könnte, wenn Reiser fehlten, Gräben auszufüllen!«

Daſs dem jugendfrischen Autor unseres Schulbuches auch frohe Laune und wirksamer Spott nicht abgingen, beweist die Gegenüberstellung des sich bescheiden zurückhaltenden Knaben, welchem er die geographischen Briefe schreiben läſst und eines übermütigen, frühreifen Franzosen: »So jung er war, und so unerfahren er aussah, stund er doch unter ernsthafte Männer hinein, und sprach immer zu von Kaisern und Staatssachen, und vom Frieden und von Schlachten, und sagte zuletzt gemeiniglich etwas, daſs die Männer lachen muſsten. Plötzlich fuhr er aus dem Kreis heraus, klitschte das Zimmer auf und ab, sang, trillerte, drehte sich auf dem Schuhe herum, und schekerte mit ein Paar Jungens, die zum Hause gehörten. Ich saſs ganz still in einer Ecke des Zimmers, und überlegte eben, was ich mir von seiner Person merken wollte, als er auf mich zurannte, und sich bis auf die Erde vor mir bückte und mich umarmte. Ich erstaunte nicht so fast über seine unvermuthete Gesellschaft, und sein Zudringen, als über die gefällige und zärtliche Art, mit der er mir begegnete. Er versicherte mich tausendmal, daſs es ihn unendlich freue, mich zu sehen, erkundigte sich nach meinen Gesundheitsumständen auf das genaueste, und bath mich inständig, ihm zu sagen, ob er mir nichts dienen könnte. Er bot mir unentgeltlich verschiedene Sachen an, die mir auf der Reise bequem sein könnten, und ward halb traurig, als ich mir dieselben verbath. Ich wuſste in der That nicht, was ich mit ihm machen sollte. Ich habe ihn nicht gefürchtet; aber seine dienstfertige Art, und die Höflichkeiten, mit denen er mich alle Augenblicke überhäufte, machten, daſs ich betroffen da stund, und fast kein Wort sprechen konnte. Nach jedem dritten Worte lobte er sein Vaterland und seinen König und es stieg ihm allemal ein Feuer und etwas Stolzes ins Gesicht, wenn er seinen Namen aussprach.«

Die Erdbeschreibung für die churbayerischen Realschulen schliefst mit schildernden Betrachtungen über Asien, Afrika und Amerika für die Zöglinge der zweiten Klasse. Die fremden Erdteile werden ungleich rascher überblickt, wie Europa; doch mit derselben Lebendigkeit und Anschaulichkeit, mit der gleichen Einschränkung aller unnötigen Aufzählungen und der steten Hervorkehrung des Charakteristischen und für die Anregung des jugendlichen Geistes Wertvollen.

Und nun zu Westenrieders »Erdbeschreibung der bayerisch-pfälzischen Staaten«.

Man kann nicht verhehlen, dafs dieses Werk keineswegs von den Schwächen frei ist, welche der gesamten geographischen Kompendienliteratur noch bis vor einigen Jahrzehnten anhingen: einer Überfülle registerartig aneinandergereihter Namen und auch Zahlen, ohne lebendige Kennzeichnung der Landesnatur, ihrer Plastik, landschaftlichen Eigenart und all jener Einflüsse, die sie einerseits auf den Menschen geltend macht, und welche andererseits wiederum von diesem auf sie ausgeübt werden. In rein erdkundlichen Dingen, wie etwa in der Darstellung der Relief- oder der hydrographischen Verhältnisse, war Westenrieder gleich seinem naturkundigen Zeitgenossen Schrank nur Fragmentist. Sein Blick blieb gewöhnlich nur an den alleräufserlichsten Formen hängen und erkannte auch diese nur bruchstückweise und in bis zur Fehlerhaftigkeit breiten Umrissen. Trotzdem sind jene Mängel, welche zum Teil in dem damals noch recht kärglichen Wissen von der Erde überhaupt ihre Wurzeln hatten, bei Westenrieder immerhin etwas zurückgedrängt durch seine Überzeugung von der formell bildenden Aufgabe des heimatkundlichen Unterrichts. Er vermeidet die Erlernung entbehrlicher Dinge, fafst deshalb die Beschreibung der fremden Erdteile in gedrängter Kürze und berührt auch von Europa und den aufserbayerischen deutschen Ländern nur das Wichtigste. Dagegen möchte er unmittelbar zu selbständigem Erkennen, eigenem Urteilen, freiem Schaffen anleiten, überhaupt die Empfänglichkeit für äufsere Eindrücke, wie sie sich in den Wechselbeziehungen zwischen Volk und Land äufsern, steigern. »Was man sich durch freiwilligen Fleifs sammelt,« schreibt er in der Vorerinnerung zu seiner Schulgeographie, S. IV, »gräbt sich nicht nur treuer in das Gedächtnis, sondern erweckt auch ein richtiges, gesundes Bemerken und Nachdenken auf nützliche Sachen und einen sorgtältigen Trieb, zur gründlichen Erlernung derselben zu gelangen«. Schon durch

seine Schrift über den Würmsee wollte Westenrieder »seine Landsleute an die mannigfaltigen Vorteile erinnern, welche durch gute Beschreibungen merkwürdiger Ortschaften allemal erzielt werden, und junge, fähige Männer ernstlich aufmuntern, sich bei Gelegenheit, wo sie auf dem Lande ihre Ferien zubringen, an solchen zu üben.« Bereits im Vorwort zu dieser hervorragenden Arbeit, die unser Forscher zwar nicht ganz von den süfslichen Übertreibungen und dem schöngeistigen Kolorit befreien konnte, in welchen seine Zeit einen hervorstechenden Schmuck solcher Darstellungen sah, von der er indes anderseits auch jene leicht geflügelten Phrasen und verlockenden Anpreisungen ferne gehalten hat, womit die Gegenwart prahlt, sagt der Gelehrte: »Man mufs es selbst erfahren haben, um sich zu überzeugen, wie viel eine solche Übung beytrage, unsre Kenntnisse in der Jugend zu reifen, sie an das Wesentliche und Bürgerliche iedes Dinges zu heften, und die iugendliche Phantasie, welche so gewöhnlich alles mit dichterischen Augen ansieht, und immer nur geniefsen, aber nie etwas thun will, mit Sachen zu beschäftigen.« Und auch in seiner Schulgeographie wiederholt er den Wunsch, »dafs man junge Leute zur Beschreibung ihrer Geburtsörter und anderer Distrikte, wo es thunlich ist, anhalten möchte.« (Vorerinnerung, S. IV.) Gleichzeitig rät er einem fleifsigen Schüler, »sich zwischen zwey gedruckte Blätter jederzeit ein weifses binden zu lassen, um sich theils die Veränderungen, welche sich im geographischen Fach unaufhörlich ergeben, theils andere wichtige Dinge, welche seinem Gedächtnis zu statten kommen, anmerken zu können. Dieses mögliche eigene Eintragen und Anmerken soll derselbe vorzüglich in Betref unseres Vaterlandes, und der mit uns gegenwärtig verbrüderten Länder beobachten, wo es schädlich ist, unwissend zu sein.« Auch hierin liegt ein Hinweis, in welch' hohem Mafse Westenrieder den jugendlichen Geist zu eigener Arbeit veranlassen, wie sehr er Auge und Ohr zu selbständigem Beobachten öffnen und den Gereifteren zu stetiger Erweiterung und Vertiefung des bereits angeeigneten Wissens anreizen wollte.

Westenrieder hat seine »Erdbeschreibung« in erster Linie für die Jugend mit höherer Bildung und sodann als Lesebuch für das gebildete Volk überhaupt geschrieben. Es unterliegt keinem Zweifel, dafs die Anlage des Buches den Gang der geographischen Unterweisung wiederspiegelt, wie man sie vor 120 Jahren in Altbayern betrieben hat. Wie anderwärts in deutschen Landen, wurde mit der allgemeinen Erdkunde begonnen. Man folgte darin rein theo-

retischen Erwägungen und forderte gleich bei der Einführung in unseren Wissenszweig vom Schüler eine möglichst grofse Anspannung des Abstraktionsvermögens und der Phantasie. Auch erfolgte die Entwickelung der geographischen Grundbegriffe nicht gelegentlich der Behandlung dazu geeigneter vaterländischer Objekte. Jene wurden vielmehr bei der generellen Betrachtung über Land und Meer gelegentlich definiert und offenbar nur als locker zugefügte, mechanisch einzuprägende Anhängsel an den Lernstoff betrachtet, nicht aber als fundamentale, durch klare Veranschaulichung gewonnene Elemente, die den Unterrichtsgang in gleicher Weise zu stützen, wie zu vereinfachen vermögen.

Zudem ist die Definition zahlreicher Grundbegriffe nichts weniger als befriedigend, wie nachstehende Beispiele belegen können:

»Man nennt: Festes Land, Continens, ein Land, das von anderen Ländern auf keiner Seite durch ein Wasser abgesondert wird.

Halbinsel, wenn das Land an einem Orte zusammenhängt.

Land- oder Erdenge, ein Land zwischen zwey Meeren.

Küste oder Seekante, die Ecke eines Landes am Meer.

Meerenge, Sund, ist ein Meer zwischen zwei Ländern.

See, Lacus, bedeutet ein stehendes Wasser mit Land umgeben.

Der Timpel ist eine grundlose Tiefe.

Die Berge, welche sich nach und nach von Eis zusammensetzen, heifsen Gletscher« etc. etc.

Dagegen ist jener Abschnitt aus der allgemeinen Geographie, welcher die Erde als Weltkörper behandelt, nicht geringwertiger als vieles, was noch einige Menschenalter nach Westenrieder hierüber für Schulzwecke geschrieben wurde. Man überschaue nur etwa die Globusübungen S. 10—14 oder die Belehrung über Sonnenstände S. 30—34.

Nachahmenswert erscheint mir ferner die Aufzählung und Kennzeichnung der wichtigeren Kartenwerke über Altbayern im Anschlufs an die Mitteilungen von den Landkarten überhaupt (S. 61—63): ein in der modernen Heimatkunde fast vergessenes Kapitel, trotzdem man bei dessen Behandlung stets des Interesses vor allem gereifterer Schüler gewifs sein kann, wenn anders man nur auch die charakteristischen früheren Kartenbilder aufzeigt und nach ihrer historischen oder antiquarischen Bedeutung würdigt. Hier verrät Westenrieder durchaus sachkundigen Blick, und man wird z. B. den wissenschaftlichen Wert der Weinerschen Karte niemals besser kennzeichnen können, als er es, freilich auf Grund der Vorstudien von

Hauber, Gregorii und im Parn. boic., sowie von Limpruns akademischer Rede über die Verbesserung der bayerischen Landkarten mit den Worten gethan: »Sie ist eine verbesserte Kopie der appianischen Charten, wie sie denn ebenfalls aus 24 Blättern besteht.«

Die Geographie der aufsereuropäischen Kontinente drängt Westenrieder nach berühmten Mustern auf 30 Seiten, den 13. Teil seines Buches überhaupt, zusammen. Und zwar beschreibt er zuerst deren Lage und Abgrenzung; hierauf nennt er die einzelnen Hauptgebiete und Reiche samt ihrer politischen Einteilung und den bedeutenderen Städten. Die klimatischen Verhältnisse und Naturerzeugnisse werden nur spärlich gestreift. Wie aber die Erdteile im grofsen, so werden die europäischen Länder im einzelnen betrachtet. In diesem, die ganze Erde umspannenden Abschnitte des Werkes (bis S. 160) tritt der Mangel einer gründlichen Fachkenntnis und des quellenmäfsigen Studiums der einschlägigen Literatur ungleich auffallender hervor, als in der zweiten Hälfte, welche im besonderen dem bayerisch-pfälzischen Staate gilt. Hier ist, der damaligen engen Verbindung der Geographie mit der unsicheren alten Geschichte des Landes entsprechend, anfangs rein historischen Aufzählungen breiter Raum zugemessen. So bespricht § 5 die Benennung der vornehmsten deutschen und benachbarten Stämme zur Zeit des Tacitus; § 6 die Wohnorte der Boier um diese Zeit, Vindelicien, Noricum und Rhätien; § 7 die römischen Stationen, Heerstrafsen und anderen Denkmäler in Baiern; § 8 die baierischen Grenzen und Gaue, Städte und Örter im mittleren Zeitalter«. Dann erst beginnt die eigentliche geographische Darstellung mit dem Aufzählen der Flüsse und Seen in Bayern (man erfährt, dafs das Land über 1200 fischreiche Wasseradern mit und ohne Namen besitzt!); hierauf folgt die Ortskunde auf Grund der administrativen Einteilung des Kurfürstentums, die Aufzählung der bayerischen Regenten und ein Abrifs der Landesgeschichte.

Leider wird auch hier, wie in der Übersicht über den Erdkörper überhaupt, die Zeichnung des Reliefs in hohem Mafse vernachlässigt. Die Leser des Buches erhielten kein zusammenhängendes Bild von der Oberflächenform ihrer Heimat, und es wurde ihnen damit die feste, natürliche Grundlage für jede Betrachtung der heimischen Kultur-, Erwerbs- und Verkehrsverhältnisse entzogen. So wird die Alpenmauer überhaupt blofs gelegentlich an wenigen vereinzelten Stellen und unter der Allgemeinbezeichnung »Gebirg« erwähnt. Nur in der Darstellung des Erz-

stiftes Salzburg schreibt Westenrieder die folgenden, seine Unkenntnis über Altbayerns Hochland voll offenbarenden Sätze: »Das Land besteht gröſstenteils aus Bergen und Thälern. Jene sind gegen Steiermark, Kärnthen und Krain am höchsten und werden Auern genannt. Die Berge, so hoch sie sein mögen, sind meist bis gegen ihre Gipfel mit dem besten Heu versehen, wo man das Vieh über Sommer hintreibt und solche Gegenden die Alpen nennt.« — Der Bayerwald und ferner die Hart werden mit Stillschweigen übergangen. Und doch hat Westenrieder gerade der rheinischen Pfalz ausführlich gedacht. Dagegen wurde der Gelehrte durch die schon damals mehr als ein viertelhundert Aufsätze und Schriften umfassende Literatur über das Fichtelgebirge gezwungen — war doch die »gründliche Beschreibung des Fichtelberges« von Caspar Bruschius schon 1592 erschienen — den Charakter dieses uralten und tief abgewetterten Berglandes zu skizzieren. Aber er that dies in der Art eines leichtgläubigen Plagiators mit den Worten: »Dieser Berg, welcher eigentlich ein kleines Gebirg oder eine Reihe vieler kleiner und sehr hoher Berge vorstellt, begreift ungefähr 6 Meilen im Umfange. Auf den Höhen des Berges ist ein stehendes Wasser oder See (welcher die Grenze der oberen Pfalz und der Markgrafschaft Culmbach ist), und viele unterirdische Höllen, woraus man vor Zeiten Metall grub. Bei Wonsiedel und Eger erreicht er die gröſste Höhe, wo er dann auch ganz kahl, und noch weit herab wild und ungestüm, und stets mit Winden und Nebeln erfüllt und in Wolken gehüllt ist. Einige dieser Berge sind die meiste Jahreszeit, und einer, worauf das Raubschloſs Rudolfstein stund, ist immer mit Schnee bedeckt.«

Zuverlässiger, vollständiger und zweckentsprechender ist Westenrieders Schulgeographie, wie sich unschwer voraussehen läſst, nach der wirtschaftlichen Seite hin. Man erfährt aus ihr einzelne statistische Zusammenstellungen von geradezu wissenschaftlichem Interesse. So werden über die Ausnützung, Beschaffenheit und Zugehörigkeit des Grund und Bodens in Altbayern folgende Ziffern mitgeteilt: »Von den 576 Quadratmeilen, welche die Oberfläche von Bayern beträgt, kommen auf die Gebäude mindestens 12, auf die Möser 16, auf die 540 baierischen Forste 100, auf Flüsse, Seen, Bäche und Weiher 30, auf Straſsen, Wege und Stege 20, die ganz öde liegenden Gründe auch 20, so daſs 378 Quadratmeilen für Äcker und Wiesen bleiben. — Nach dem Teschener Frieden waren noch 29429 Höfe bayerisch, welche eine Summe von 111 360 Gütern

ausmachten. Von diesen gehörten den bayerischen Ständen, dem Adel und der Geistlichkeit 49136 Güter; also standen $^2/_{13}$ unter Hofmarchsherren, die übrigen aber unter kurfürstlichen Pfleg- und Landgerichten.«

Mit einer Erklärung des pfalz-bayerischen Wappens schliefst Westenrieder sein Buch, das an methodischer Bedeutung für den landeskundlichen Unterricht seiner Zeit nur von der »Geschichte und Erdebeschreibung von Pfalzbaiern für Lehrer und Schüler« (München 1787, 2. Auflage 1797) überragt wurde.

* * *

Ehe ich daran gehe, zu kennzeichnen, nach welchen Grundsätzen die Herausgeber des letzteren Schulwerks die heimatliche Geographie betrieben wissen wollten, seien einige Betrachtungen allgemeiner Natur angestellt. Dazu geben die dem Kompendium beigefügte »Methodenkarte« und eine Reihe methodischer Hinweise in seinem sogenannten »Vorbericht« begründeten Anlafs.

Es ist eine bedeutsame Thatsache in der Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts, dafs die Anordnung und Behandlung des Lernstoffes in einem unverkennbaren Zusammenhang mit der Entwickelung der Kartographie steht, der stärkeren oder geringeren Markierung der charakteristischen Elemente im Gemälde der einzelnen Länder. Je deutlicher und beherrschender ein Objekt (oder eine Signatur) in der Kartenzeichnung hervortritt, um so ausgiebiger wird dasselbe methodisch benützt.

Den älteren geographischen Forschern sowohl, wie ganz besonders den Lehrern des kärglichen Wissens von der Erde lag es greifbar nahe, bei ihren Erörterungen im wesentlichen dem hydrographischen Netz der Länder und Staaten zu folgen, den Unterrichtsstoff an die Verteilung und Laufrichtung der Gewässer anzuknüpfen. Begnügte man sich doch bis gegen Ende des XVIII. Jahrhunderts damit, die Bodenformen auf den Karten im allgemeinen nur perspektivisch-schematisch zu skizzieren, Bergmauern und Hügelgelände nach Art des Landschaftszeichners in konventionellen, rauh verzerrten Linien anzudeuten. Hierdurch wurde aber die Plastik eines Gebietes und vor

allem die charakteristische Ausgestaltung des Reliefs in den Hoch- und Mittelgebirgen mehr verschleiert, als enthüllt. Dagegen konnte das Bild der hydrographischen Verhältnisse, der fliefsenden und ruhenden Gewässer als bedeutsamstes Element auf der Karte hervortreten. Und zwar um so ungezwungener, als man ihm gewöhnlich einen gröfseren Raum und eine kräftigere Zeichnung gab, wie der Mafsstab forderte und vor allem die Flüsse zu breit eintrug, ähnlich wie dies noch auf den heutigen Spezialkarten mit Eisenbahnen, Weg und Steg geschehen mufs. So litt denn die Zeichnung der Gewässer ungleich weniger als die Darstellung des Reliefs unter dem Doppelwesen der Kartographie, welche gegenwärtig zu einer echten Wissenschaft-Kunst geworden ist, während beim Anblick ihrer Erzeugnisse aus älterer Zeit der ästhetische Genufs den wissenschaftlichen Gewinn vielfach zu überbieten sucht.

Einen hervortretenden Beweis für die Wichtigkeit, welche man dem hydrographischen Netz bei der Aufzählung geographischer Thatsachen überhaupt und der Gruppierung des landeskundlichen Wissensstoffes insbesondere jahrhundertelang beilegte, liefern unter anderen auch die früheren Arbeiten zur Erforschung Bayerns. Schon Aventin ordnet in der »kurtzen vnterweysung der Bairischen Wappa«, dem Textblatt zu seiner Karte von Bayern 1523*), sowohl die von den älteren Schriftstellern aufgezählten Völker und Gegenden in seinem Heimatlande, als die von ihm selbst »aufs den alten stainen vnd briuen (Briefen), vnd der gleichen antiquiteten, in seinem vmbreitten erforsten 19 flegken« und endlich »die newen stet, von den Bairn nach dem sy die Römer vertriben haben erpawt vnn vernewt«, nach den Gewässern des Landes an.

Man weifs ferner, dafs Philipp Appian seine Mappierung Altbayerns an die Flüsse anschlofs, dafs er auf die Darstellung des Laufs und Bestands auch unscheinbarer Gewässer allen Bedacht nahm. Er überlieferte uns deshalb das hydrographische Allgemeinbild des Landes in einer für seine Zeit (1563) auffallenden Vollständigkeit und, woran wir keinen Grund zu zweifeln haben, in gewissenhafter Treue. Freilich entsprach seiner kartographischen Darstellung der südbayerischen Gewässer keineswegs das übrige Wissen von ihnen. Man hatte keine eingehendere Kenntnis von der Beckenform der Seen, von der Natur der Flüsse, wie sie sich

*) Eine aufsergewöhnlich gelungene Faksimile-Reproduktion von Karte und Text hat die geographische Gesellschaft in München zur Feier ihres dreifsigjährigen Bestehens veröffentlicht. In Kommission bei Th. Ackermann in München.

in der Menge und den Schwankungen der Wasserfracht, in der Geröllführung, den Gefalls- und Geschwindigkeitsverhaltnissen ausdrückt. Ebenso blieb man über die wirtschaftliche Bedeutung der alpinen Wasseradern für die Ausfuhr heimischer Rohprodukte und den gerade damals blühenden Durchgangshandel auf ihnen von Tirol nach der Donau und Nordbayern hin fast bis herein in unsere Tage ohne verlässigere statistische Nachrichten.

Auch in der Declaratio tabulae sive descriptionis Bavariae, welche Apian im Anschlufs an seine Karte zwischen 1579 und 1589 niederschrieb, behandelt der hervorragende Geodät und Zeichner die wichtigeren Örtlichkeiten in der leicht zu behaltenden Reihenfolge, welche ihre Lage nahe oder bei markanteren Gewässern ergibt.

Der Gröfse des Apianischen Meisterwerks (40 Blätter in 1 : 50000) entsprach auch die Nachhaltigkeit seiner Wirkung. Durch zwei Jahrhunderte beherrschte es die bayerische Kartographie. Kein anderer als Ph. Apian kann ein schlagenderer Beweis für die sich fast gesetzesmäfsig wiederholende Thatsache sein, dafs die Förderung der älteren Landeskunde nur durch vereinzelt stehende, ihre Zeit weit überragende Forscher geschah. Weinerus, Finkh, Buna sind allzustreng an Apians Vorbild gebunden. Ihre Namen schimmern in erborgtem Glanze. Zudem führte die allzustrenge Nachahmung des Ingolstädter Universitätslehrers naturgemäfs zur Kritiklosigkeit. Apians Werk war den unfreien Kartenzeichnern noch Regel und Richtschnur, als es der Fortschritt der Zeit hinsichtlich der Längen- und Breitenbestimmungen längst überholt und in zahlreichen Einzelheiten verbessert hatte. Selbst vom Auslande her mufste man sich die Schilderung stark hervortretender Mängel in den bayerischen Karten gefallen lassen. Es war kein Geringerer als Cassini de Thury, welcher darauf in seiner Relation de deux voyages faits en Allemagne (1763) hinwies. Und wie sehr er mit seinem Tadel im Rechte war, bezeugt nichts nachdrücklicher als der Umstand, dafs weder aus dem berühmten Verlage der Augsburger Seutter und Lotter, noch aus demjenigen Homanns und seiner Erben eine originale Karte Bayerns hervorging.

Erst am Ausgange des XVIII. Jahrhunderts wurde begonnen, die bayerische Kartographie aus dem Banne der alten Tradition zu lösen. Und zwar geschah dies eigenartiger Weise durch den gleichen geistesstarken Forscher, welcher zugleich die Holzplatten zu Apians Kartenbildern der Nachwelt rettete: Adrian von Riedl.

Sowohl sein »Reiseatlas von Bajern« (1796 ff.) als der »Stromatlas« (24 Blätter mit einem Textband in deutscher und französischer Sprache, 1806) stehen auf der Grenzmarke, wo die Kartographie in Bayern, bisher wesentlich nur Kunst, endlich zur Wissenschaft wird. Riedl vertritt die Meinung, dafs die Schönheit des Kartenwerkes dessen Wahrheit nicht überbieten dürfe. Und so benützt er Schraffen zur Veranschaulichung und Wiedergabe der Bodenformen in ähnlicher Weise, wie dies auf Fabris Militärkarte von Böhmen 1769 geschah. Heinrich Lutz konnte in Wahrheit behaupten,*) dafs wir schon auf Riedls Karten die Regel für die Richtung der Striche und das Gesetz: »Ebene Stellen erscheinen weifs; je höher die Böschung, desto dunkler die Fläche« befolgt sehen. Unser altbayerischer Topograph mufs sohin als ein unmittelbarer Vorläufer Joh. Georg Lehmanns anerkannt werden, dessen vielberufene Schrift über die »Darstellung einer neuen Theorie zur Bezeichnung der schiefen Flächen« bekanntlich erst 1799 erschienen ist. Der ausschlaggebende Unterschied zwischen beiden beruht nur darin, dafs Riedl die Schraffenabstufung nicht in der eingehenden Weise systematisch durchgeführt hat, wie Lehmann und stellenweise auch die kreuzweise Strichelung verwendet.

Auffallenderweise beginnt unmittelbar nach der Zeit, zu welcher Adrian von Riedl seine reformatorische Thätigkeit auf dem Felde der kartographischen Darstellung entfaltete und das Interesse für die letztere in breiten Volksschichten zu wecken sich bemühte, weiterhin aber auch der Anstofs zur Gründung des Topographischen Bureaus im bayerischen Generalstab gegeben wurde, zuerst in der wissenschaftlichen Forschung und sodann in der unterrichtlichen Behandlung der Landeskunde auch eine sorgfältigere Betrachtung der Modellierung des Bodens und ihrer Ursachen, der charakteristischen Linien im Antlitze des Landes. Den untrüglichen Beweis hierfür geben die gedankenschwere, teilweise bereits morphologische Arbeit von J. F. Weifs: »Südbayerns Oberfläche nach ihrer äufseren Gestalt« und drei, durch die damaligen Änderungen im Besitzstande Bayern mit veranlafsten, nicht eben ungeschickt angelegten Schulwerke: Kurzgefafste Geographie des Königreichs Baiern, zum Gebrauch in Schulen, (Landshut, 1809 und 1811); Kurze Erdbeschreibung des Königreichs Baiern von F. X. Müller (Straubing,

*) Zur Geschichte der Kartographie in Bayern. XI. Jahresbericht der geographischen Gesellschaft in München, S. 114.

1809, 2. Aufl.); Elementar-Geographie des Königreichs Bayern z. Gebr. d. Schulen von G. H. Keyser. (München, 1810.)

Doch nun zurück zur methodischen Würdigung der »Geschichte und Erdebeschreibung von Pfalzbaiern für Schüler.« Ihre Herausgeber nennen sich nicht. Es sind M. Flurl und J. Pallhausen. Sie hatten bereits im ersten Jahrgange der von ihnen publizierten Monatsschrift »Kinderakademie« den Grundriſs zu einer Landeskunde ihrer Heimat veröffentlicht. Auf Verlangen vieler Lehrer schrieben sie darauf »eine etwas weitschichtig- und vollständigere Geschichte unserer Voraltern, und eine Beschreibung des Vaterlandes« im nämlichen Tone. Ihr Buch fällt noch in die Zeit, ehe A. v. Riedl seine Ideen im Reise- und Stromatlas von Bayern realisierte. Die Reliefdarstellung auf der dem Schulwerke beigegebenen »Methodenkarte« ist daher auch noch im Sinne der Tradition des XVI. bis XVIII. Jahrhunderts gehalten. Die Zeichnung der flieſsenden und stehenden Gewässer dominiert allenthalben im Bilde von Südbayern sowohl, wie in jenem des alten Nordgaus. Über die Bedeutung der Wasserläufe für die Behandlung der Heimatkunde und eine verständnisvolle Gruppierung des Lernstoffes äuſsern sich die Verfasser nachdrücklich im »Vorbericht« zu ihrer Schrift: »Bei der Erdebeschreibung mag der Lehrer auf folgende Art zu Werke gehen: Nachdem er den Schülern die Gränzen des Landes in den alten und neuern Zeiten, die Abteilung desselben in Rentämter, Pfleggerichte etc. vorgetragen hat, nimmt er die groſse schwarze Tafel her, schreibt auf den 4 Enden die 4 Himmelsgegenden hin und zeichnet mit der Kreide die Donau darauf, wenn schon diese Zeichnung eben nicht so genau ausfällt. Sodann merket er nach der Beschreibung die an oder unweit diesem Flusse liegenden Städte, Märkte, Dörfer, Klöster etc. mit den Anfangsbuchstaben mit Sternchen oder Nullen an. Wann dieſs geschehen, so soll der Lehrer die Schüler aufrufen, und die angezeigten Orte wiederholtermalen benennen lassen. Nachdem also die Schüler die Namen der Orte richtig behalten haben, so führt er von jedem Orte die vorzüglichsten Merkwürdigkeiten an, erzählet etwas von dem Kunstfleiſs, vom Handel und Wandel, von den Produkten der Gegend etc. und bestimmt endlich die Entlegenheit der Orte von der Hauptstadt. Wann er mit diesem allen fertig geworden, schreitet er zu einem anderen Flusse und verfährt auf die nämliche Weise, sodaſs der Fluſs immer der Leitfaden bleibt, an welchen sich der Schüler, um sicher zu reisen, halten muſs. Auf

diese Weise wird die Jugend ihr Vaterland beynahe so gut kennen lernen, als wenn sie es selbst mit einem guten Führer bereiset hatte. — Was die Art betrifft, die Erdebeschreibung nach den Flüssen zu lehren, so wollen wir auch hierinn niemanden unsere Meynung aufdringen. Der Lehrer möge sie prüfen und sodann wählen oder verwerfen. Wir sagen auch nicht, dafs diese Lehrart eben neu oder von uns allererst angegeben worden ist; nein, sie ist uralt, man wufste sie schon lang, nur Schade ist es, dafs sie, auf der Landkarte von Baiern, von der Pfalz etc. so leicht thunlich, nicht durchaus angewandt wird, da sie doch in allem Betracht so bequem und so vorteilhaft ist.«

Bei Angliederung der Ortskunde an die Flufsläufe leiteten Pallhausen und Flurl demnach keineswegs nur memnotechnische Erwägungen. Sie suchten vielmehr hierdurch nicht blofs die gedächtnismäfsige Aneignung der geographischen Thatsachen wirksam zu unterstützen; sondern sie wollten gleichzeitig eine widernatürliche Zerpflückung des landeskundlichen Wissens hintanhalten, die innere Anschauung auf Grund einer vor den Augen der Schüler während des Unterrichts entstandenen Kartenskizze stützen und stärken und jene willkürliche Vereinzelung der Vorstellungen über die Heimat hindern, welche den Geographieunterricht bis tief herein ins XIX. Jahrhundert vielfach so fruchtlos machte. Sie wollten in den Köpfen der Schüler kein Bündel loser, sich leicht verflüchtigender Wissensfragmente, sondern zusammenhängende, dauernde Erkenntnis.

Daher suchen Pallhausen und Flurl auch starres, theoretisches Wortwissen, glattes, kahles Aufzählen zu vermeiden. »Man wird sehen,« betonen sie, »dafs wir nicht blofs ein trockenes Namenregister der Städte und Märkte aus anderen zusammengeschrieben, sondern dafs wir das Land gröfstenteils selbst durchreiset, und uns einige Kenntnisse in Rücksicht auf die Kunst- und Naturprodukte gesammelt haben.«

In der That halten sie auch die praktische Seite der Erdkunde, den Hinweis auf die wirtschaftlichen Leistungen des Heimatlandes vor allem hoch. Sie stehen in dieser Hinsicht bereits dem sehr nahe, was man als die Forderung des Tages an den modernen Geographieunterricht gegenwärtig immer häufiger bezeichnen hört, und man kann darüber um so eher den Mangel übersehen, welcher ihrem Schulwerke gleich jenem Westenrieders hin-

sichtlich der Kennzeichnung der Bodenplastik anhaftet. Die Merkwürdigkeiten und Produkte etc. sind die Hauptsache in der Erdebeschreibung. Denn was soll es wohl dem Schüler nützen, wenn er blofs den Namen einer Stadt und sonst nichts davon zu sagen weifs? Er mag ein Gelehrter, ein Künstler, ein Handelsmann oder ein Handwerker werden, so mufs er wissen, was in diesem oder jenem Orte merkwürdig, was da für ein Produkt zu finden und zu benützen ist, was für ein Gewerbe getrieben wird oder sich noch besser betreiben liefse. Dies ist der eigentliche Nutzen, den man aus der erlernten Geographie ziehen soll.«

Und so haben denn auch Pallhausen und Flurl eine Karte entworfen, auf welcher die vornehmsten Produkte des Bayerlandes mit übereinstimmenden Zeichen angedeutet sind. Dieselbe, in primitivem Schwarzdruck ausgeführt, ist zwar wegen ihres kleinen Mafsstabs, der Überfülle von Zeichen und des undeutlichen Druckes wenig übersichtlich. Aber sie überzeugt, wie ernst es ihren Zeichnern mit der Betonung der wirtschaftlichen Momente beim Unterricht in der Landeskunde war und wie nachdrücklich sie sich bestrebten, alle Äufserungen des altbayerischen Erwerbslebens zusammenzustellen und der Jugend nahezulegen. Man findet auf dem Blatte aufser der Signatur für Festungen, Städte, Märkte, Bistümer etc. nicht weniger als 34 Zeichen für Bergwerke, Glashütten, Eisen- und Messingfabriken, Salzniederlagen, Töpferei, Bäder, Sauerbrunnen, für Marmor-, Steinkohlen-, Gipsbrüche und Salinen, für den Abbau von Silber, Quecksilber, Kupfer, Blei, Eisen, Operment, Kobalt, Jaspis, Salz, nutzbare Erde (Thon), für die Gewinnung von Schwefel, Pottasche und Vitriol, die Herstellung von Porzellan-, Draht- und Seiler-, Papier-, Tuch- und Webwaren; endlich wurde noch der Anbau von Getreide, Flachs und Hanf, Hopfen und Wein und sogar die Bereitung von Weifsbier markiert. Im übrigen ist die Kartenskizze aus gewichtigen methodischen Gründen stumm gehalten. Man wollte einer Überfüllung derselben vorbeugen — was allerdings nicht gelang — und wünschte, dafs die Schüler alle Zeichen verstehen und ein »besseres Lokalgedächtnis« bekommen möchten. Auch nach dieser doppelten Richtung hin befolgten Pallhausen und Flurl moderne Lehrprinzipien.

In welcher für das XVIII. Jahrhundert geradezu hervorragenden Weise die beiden Schulmänner ihre theoretischen Anschauungen praktisch angewandt und durchgeführt haben, erweist glänzend die »allgemeine Beschreibung der natürlichen Beschaffenheit des

altbayerischen Landes (S. 90—114) und der pfalzbayerischen Staaten am Rhein und in den Niederlanden« (S. 149—168). Wie viel mancher allzu selbstbewufste Verfasser von sogar in den jüngsten Jahren erschienenen Leitfäden für den heimatkundlichen und geographischen Unterricht gerade aus diesen Ausführungen hätte lernen können, möge das im folgenden wiedergegebene Fragment nahelegen. (S. 113 und 114 des Werkes):

»Was den Kunstfleifs der (Alt-)Baiern betrifft, so ist es zwar gewifs, dafs noch viele Dinge mehr und besser ausgenützt werden konnten, dafs mancher natürliche Reichtum, der vielleicht noch im Verborgenen liegt, hervorgesucht und als ein triftiger Nahrungszweig bearbeitet werden dürfte; doch ist es auch richtig, dafs der Baier so unarbeitsam nicht ist, als er bisweilen in dem Auge des Ausländers zu sein scheint. Dafs der Landmann in einigen Gegenden die Bestellung seines Ackers nicht genau nach den besten landwirtschaftlichen Vorschriften einrichtet, kommt oft mehr von der Güte seines Bodens, die ihm für seine Arbeit reichlich genug zollt, als von einer gewissen Trägheit her. Man durchwandere die Gegenden im Oberlande, im Bayerwalde, wo Grund und Boden mager ist, und man wird unter dem Landvolke Fleifs und Ämsigkeit genug antreffen, mit der sie ihre Äcker verbessern, und alles andere aufzusuchen trachten, was ihnen Nahrung verschaffen kann. Wie viele hundert Familien in Oberbaiern (sogenannte Landfahrer u. a.) nähren sich mit allerhand Handarbeit, mit dem Handel verschiedener kurzer, in diesen Gegenden verfertigter Waaren, den sie in alle benachbarten Lande treiben! Um Landsberg und den ganzen Lech hin verlegen sich die meisten Menschen im Winter, wenn der Ackerbau ruht, auf Strumpfstricken, Spitzen- und Schnürmachen, die sie in s Schwaben, meistens aber in die Schweiz verhandeln, und so verhält es sich in mehreren derlei Gegenden. An verschiedenen Orten im Lande sind auch Salpetersiedereyen angelegt: die meisten sind im Rentamte Burghausen, zu Ehring, Eggenfelden, Trosberg, Pfarrkirchen, Ritzing, Töging im Rentamte München, Geisenbrun, an mehreren Orten am Lech u. dgl., zu Regen im Walde. Im Herzogthume Neuburg sind zu Monnheim, und unweit davon zu Reglingen, einem Dorfe, viel Nadelmacher, zu Allersberg berühmte Drahtfabriquen. Zu Schnaittach am Rottenberg wird Menning verfertigt.«

* * *

Im Zusammenhange mit den beiden geographischen Schulwerken von Westenrieder und Pallhausen-Flurl mufs noch einer Veröffentlichung des ersteren Volkspädagogen gedacht werden, welche allerdings schon dem ersten Jahrzehnte des XIX. Jahrhunderts angehört und die bezeichnende Aufschrift trägt: Nützliche Kenntnisse für die Jugend. Ein Lehr- und Lesebuch. (München, Lindauer, 1808).

An methodischer Bedeutung für den erdkundlichen Unterricht erreicht nun zwar diese Schrift keineswegs die im Vorhergehenden charakterisierten Kompendien. Sie fällt in das Alter Westenrieders, dem die niederdrückende Erfahrung nicht erspart geblieben ist, sich als Schriftsteller selbst überleben zu müssen, da er den eilenden Schritt der Zeitanforderungen im XIX. Jahrhundert nicht mehr einzuhalten vermochte. Trotzdem läfst auch diese Arbeit in eigenartiger Weise erkennen, wie sehr sich Westenrieder selbst als Greis noch in die Bedürfnisse der Jugendbildung versenkte und auf ihre Hebung besorgt war. Auch durch diese, unmittelbar dem praktischen Schulunterricht dienende Publikation klingt wie ein Leitmotiv immer und immer wieder der Ruf: »Die möglichste Verbreitung eines gesunden und unterrichteten Verstandes, der reiche Umlauf guter Kenntnisse und Gefühle, mit einem Worte, der Besitz der Literatur, der Künste und Wissenschaften gibt einer Nation allein Macht und Ansehen.« (Jahrbuch der Menschengeschichte in Baiern, Teil I, Seite 2.)

Daneben finden sich in diesem seltsamen Lehr- und Lesebuch mancherlei Andeutungen allgemein pädagogischer und methodischer Natur von dauerndem Werte eingestreut. So spricht Westenrieder gleich im Vorbericht Wahrheiten über die Auswahl und Veranschaulichung des Lernstoffes, sowie über den Wert der geistigen Anregung und Konzentration der Lehrfächer aus, welche wie beim Unterricht, so auch in der Schulliteratur seit hundert Jahren nur allzuoft nicht beachtet wurden und noch für unsere Zeit uneingeschränkte Gültigkeit haben, da sie auf untrüglichen Beobachtungen der Jugendseele und des Lebens überhaupt beruhen.

»Alles kommt auf die Art und Weise an, wie man seine Schüler mit den Gegenständen bekannt macht. Man braucht vorerst in den bürgerlichen Schulen die vielen Gegenstände nicht in ihrem wissenschaftlichen Umfang, sondern blofs elementarisch zu lehren . . . Was im Knabenalter noch nicht wichtig scheinen, was noch nicht rühren (interessieren) kann, das soll man blofs anzeigen, und dafür desto umständlicher andere Dinge behandeln, welche

auch in sehr jungen Jahren besser begriffen und freudiger aufgenommen werden.

Man hute sich vor allem, die Kinder überall nur, wie man sagt, auswendig lernen zu lassen. Wenn Kinder zu sagen wissen, was die Sache ist und allenfalls, wie sie abgeteilt wird(?!), so ist es schon fast immer genug. Das Übrige sollen sie in seinen Teilen durch zweckmäfsige und auf verschiedene Arten wiederholte Erklärungen begreifen, verstehen und, wie gesagt, vor jetzt lieben und schätzen lernen.

Aber auch selbst die Gegenstände sind, was kaum erinnert zu werden braucht, nicht für alle Schüler und Jahre von gleicher Wichtigkeit. Für die Bürger der arbeitenden Klasse sind die Naturgeschichte und Naturlehre bei weitem wichtiger, als andere Gegenstände . . . . Jene Gegenstände sind also, insofern es die Schulzeit und die Einrichtung einer Schule zuläfst, vor allen anderen wohl zu erklären.

Diese Erklärungen sollen und können für den Lehrer sowohl, als für den Schüler die angenehmsten, die belohnendsten Stunden seyn. Ich setze aber voraus, dafs der Lehrer in den Stand gesetzt sey, das, was im Lehrbuch blofs genannt und angezeigt ist, zu erklären, zu beleben und sinnlich vorzuzeigen . . . . . . Sämmtliche Thiere des Vaterlandes, sämmtliche Bäume und Gesträuche, nebst den vorzüglichsten Kräutern sollten in richtig ausgeführten und gemalten Bildern, die vorzüglichsten Erdarten aber sollten in der Natur vorgezeigt werden können . . . Wo ein Lehrer nur das trockene, die Sache blofs anzeigende Lehrbuch und weder gröfsere Bücher noch Veranschaulichungsmittel hat, da hat er wahrlich für sich eine lästige, und die Schüler eine ebenso unnützliche als unangenehme Schule. Seine Lehre ist eitel Wortwerk und Zeitverlust und die verdrossenen Schüler sagen ihm durch ihre Unruhe und durch ihre Unaufmerksamkeit, dafs sie diefs ist.«

Wenn sich Westenrieder gegen eine gröfsere Anzahl von Lehrfächern, als sie im 18. Jahrhundert üblich war, in bitteren Worten ausläfst, so mag uns dies nunmehr wohl allzuängstlich erscheinen. Dagegen ist auch für die heutige Zeit noch durchaus beherzigenswert, was er über das Zurückdrängen der Körperpflege durch ein Übermafs von Unterrichtsstunden klagt: »Gemäfs des ganz sonderbaren, zur neuesten Mode gehörigen Grundsatzes, dafs

Schüler ohne Unterlaſs und überall mit Lehrgegenständen beschäftigt, und an einen oder anderen derselben angekettet seyn sollen, bleibt in manchen Schulen für das Unentbehrliche, für das aus hundert Rücksichten höchst Nothwendige der körperlichen Erholung keine Zeit mehr übrig. Man weiſs in manchen Gegenden nichts mehr von den ehemals üblichen Spaziergängen mit dem Lehrer, wobey von diesem so viel Merkwürdiges beobachtet, so viel Nützliches gesagt werden kann; nichts mehr von dem, aus vielen Rücksichten eingeführten, ehemals üblichen Ballspiele etc.« Wie würde Westenrieder erst geurteilt haben, wenn er aus der mit mathematischer Sicherheit und Klarheit überzeugenden Abhandlung von Rektor Dr. J. Ritz: »Genügen die heutigen Einrichtungen für die körperliche Erziehung unserer Jugend?« (Bayer. Zeitschrift für Realschulwesen, Jahrg. 1899, 3. Heft) noch hätte erfahren können, daſs jene Schüler, welche gegenwärtig in Preuſsen eine neunklassige Schule absolvieren, zwar 20000 Lehr- und Hausarbeitsstunden, aber nur 560 Turnstunden hatten; daſs in Frankreich auf einen Jungen von seinem 10. bis 19. Jahre 19000 Arbeitsstunden, jedoch bloſs 1300 Turnstunden treffen, und daſs an den humanistischen und realistischen Unterrichtsanstalten in Bayern das Verhältnis zwischen geistiger Anstrengung und körperlicher Übung kaum so gut ist, als jenseits des Wasgenwaldes!

Mit einschneidenden, wiederum für die Gegenwart nichts weniger als veralteten Worten geiſselt Westenrieder endlich noch den unehrlichen Paradedrill für die Jahresprüfungen: »Die Vervielfältigung der Gegenstände hat eine gar nicht seltene Erscheinung zur unvermeidlichen Folge, diese nämlich, daſs der . . . . Lehrer genöthigt ist, seine Schule nicht für den gröſsten Teil der Schüler (was man natürlicherweise erwarten soll), sondern nur für einige wenige, für einige Ausnahmen von Schülern zu halten, welche seiner Zumuthung, die er (gemäſs seiner Weisung) an die Schüler machen muſs, in einigen Monaten recht viele Dinge zu lernen, besser als der gröſste Theil der übrigen entsprechen, entweder weil sie um ein paar Jahre älter, oder weil sie mit unaufhörlich treibenden Hausinstruktoren versehen, oder auch weil sie frühzeitigere (aber gewöhnlich auch früher wieder verfallende) Köpfe sind. Solche Ausnahmen von Schülern werden dann auch immer für sogenannte Prüfungen hergerichtet, wo sie, zum Erstaunen der, von der Sache ganz und gar nicht unterrichteten Zuhörer, etwas, was sie in acht

Tagen wieder vergessen haben, herabschwätzen; indessen dafs die übrigen Schüler im tiefen Stillschweigen und in banger Erwartung, ob nicht bittere Vorwürfe oder Beschämungen über sie kommen möchten, dem Augenblick entgegenharren, in welchem das saubere Spektakel geendigt wird.« Wie beklagenswert ist es, dafs Westenrieder dies alles nur tauben Ohren zurief, die wenig gehörte Stimme eines Predigers in der Wüste bis herein in unsere Tage blieb!

In den »Nützlichen Kenntnissen für die Jugend« sind auch unseres Volkspädagogen Ausführungen über die Wichtigkeit des geographischen Unterrichts wertvoll; denn sie erfolgten zu einer Zeit, wo gerade in Altbayern viele noch über die Bedeutung der Erdkunde für die allgemeine Bildung und das praktische Leben zu belehren waren, und sind in überaus schlichter und gemeinverständlicher Weise gehalten. »Sollte es nicht im höchsten Grade befremdend, und gleichsam anstöfsig sein, diese Erde zu bewohnen und von dieser Erde, von ihrer Gestalt, von ihrer Gröfse und ihren Eigenschaften, dann von den Hauptvölkern, welche diese Erde zu gleicher Zeit mit uns bewohnen, gar nichts gehört zu haben oder hören zu wollen? Gesetzt, dafs ein Bewohner des Mondes(?) zu uns herabkäme, der uns, wenn wir ihn fragten, was denn im Monde vorgehe und wer daselbst wohne, nichts zu erzählen wüfste, wie würde uns nicht eine solche Unwissenheit befremden? Gerade so verhält es sich ja auch mit einem Erdenbewohner, der von der Erde nichts kennen lernte und nichts lernen wollte. Man mufs auch bedenken, dafs bey den entferntesten Nationen Einrichtungen, Gebräuche, Geschicklichkeiten und viele tausend andere Dinge angetroffen werden, welche unsere Bewunderung erregen, welche unser Nachdenken erwecken und wohl gar unsere Nachahmung verdienen; nichts von dem lehrreichen Vergnügen zu sagen, welches uns eine gute Nachricht von fremden Dingen gewährt, und welches immer zunimmt, je mehr wir mit solchen Nachrichten vertraut werden. Von dem Werth einiger Kenntnisse unseres deutschen Vaterlandes brauche ich gar nichts zu melden. Eine solche Kenntnifs, wenigstens der Hauptsachen, ist uns allen mehr oder weniger sogar unentbehrlich. Von unserem Heimatlande sollen wir vollends recht bestimmt und vollständig unterrichtet sein.«

Als Westenrieder nach diesen Ausführungen eingeworfen wird, dafs die Geographie vieles Auswendiglernen erfordere und einem vor den unzähligen Namen grauen könne, erwidert er: »So wäre

es, wenn die Erlernung der Erdbeschreibung darinn bestünde, daſs man nur die Namen der Örter auswendig lernte. Das ist aber keineswegs der Fall, noch auch an sich die Hauptsache; sondern die Hauptsache ist das, was man von den Eigenheiten eines jeden Ortes zu hören bekommt, und dies ist, anstatt beschwerlich zu seyn, vielmehr äuſserst angenehm zu hören. Einige Namen muſs man sich ja freylich merken, nämlich wie bey anderen Wissenschaften.

Man sieht, in der Theorie verfolgt Westenrieder durchaus verständige, der Natur des jugendlichen Geistes und den Forderungen des späteren Lebens angepaſste Grundsätze. Doch werden diese von seinen praktischen Ausführungen zur Geographie überhaupt und zur Vaterlandskunde im besonderen, schon weil er ihnen nicht Raum genug gönnt, öfters zu Schanden gemacht.

Jene umfassen den 4. Abschnitt der »nützlichen Kenntnisse«. In katechetischer Form, deren Anwendung im allgemeinen ebensowenig ungezwungen und natürlich erscheint, als etwa bei Hübner, werden genau so wie in den übrigen, aus Altbayern stammenden Schulgeographien vorerst einige Thatsachen aus der allgemeinen Erdkunde zusammengestellt: über die Himmelsgegenden, Gröſse und Gestalt der Erde, Beschaffenheit von Land und Meer, die Erwärmungszonen, den Flächeninhalt und die Bevölkerungsziffern der Erdteile, die Religions- und Regierungsformen. Die Überschau über die fremden Kontinente wird auf 4 Seiten abgethan; Europa dagegen sind 16, Bayern 18 solche gewidmet. Westenrieder folgt sonach auch hier dem gleichen Grundsatz wie in seiner »Erdbeschreibung der baierisch-pfälzischen Staaten«. Die geographische Unterweisung über Heimat und Vaterland ist ihm mit Recht für den Schulunterricht von besonderer Wichtigkeit.

Den landeskundlichen Stoff gruppiert er, gleich Pallhausen-Flurl, um die Flüsse. Indes macht er noch einen Schritt weiter. Er zeichnet die Hauptwasseradern auf der Wandtafel vor und läſst sie gleichzeitig von den Schülern, »einstweilen nur auf ein Quartblatt, nachmachen«. Wahrscheinlich sollte der einzelne seine Faustskizze nach dem Unterricht weiter vervollkommnen.

Das auſserbayerische Deutschland, Europa und die übrigen Erdteile führt Westenrieder nach rein äuſserlichen Gesichtspunkten und in der zerpflückenden Art trockener Aufzählungen vor. Es mangelt

hier jedes vergleichende Moment und alles, was die einzelnen Bruchstücke des Lernstoffes verknüpfen könnte. Beim Durchblättern der wenigen einschlägigen Seiten drängt sich unwillkürlich der Satz aus Goethes „Faust“ auf: Die Teile hat er in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band. In diesem Abschnitte ist denn auch die Schrift Westenrieders nichts weniger als ein Lesebuch, welches vor allem geistige Erfrischung und Anregung spenden soll.

VIII. Abschnitt.

Methodische Kuriositäten: Geographische Spielkarten. Geographiebücher in Versen.

Unter der methodischen Unart, den jugendlichen Geistern die notwendigen Kenntnisse gleichsam in den Kopf zu spielen, hat kein Unterrichtszweig stärker gelitten, als die Geographie. Die Mannigfaltigkeit des in ihr enthaltenen Lehrstoffes und die vielseitige Berührung desselben mit den historischen und naturkundlichen Disziplinen, die Notwendigkeit des geographischen Wissens fürs praktische Leben und die Schwierigkeit seiner Aneignung, die jahrhundertelange Unselbständigkeit der Erdkunde und ihre allzu enge Verbindung mit der Geschichte und Geschichtsphilosophie: all diese Umstände veranlafsten methodische Schwarmgeister zu einer Mifshandlung der geographischen Unterweisung. Und dies geschah lange bevor der Philanthropinismus das spielende Lernen mächtig unter seinen Schutz nahm.

Schon im XVI. Jahrhundert erfand man geographische Spielkarten, und ein gewisser Königius schrieb damals: Methodum per aleam lusoriam locorum cognitionem alicui insigendi.*) In Nürnberg, wo die exakten Wissenschaften und die Kartographie von den Zeiten des Humanismus an bis tief hinein ins XVIII. Jahrhundert ausgiebige Pflege fanden,**) wurde, nachdem Harsdorfer

*) Gedike, Gesammelte Schulschriften, I. Band, S. 15.

**) Vgl. hierüber die vortrefflichen Abhandlungen von S. Günther und E. Spiess in der dem 65. deutschen Naturforschertag dargebotenen Festschrift S. 1 ff. u. 58 ff.

ein astronomisches Chartenspiel« ersonnen hatte,*) 1678 eine »Europäisch-geographische Spielcharte« herausgegeben. Ihr folgte 1696 ein neuer geographischer Nürnberger Trichter, der Asien, Afrika und Amerika auf Spielkarten verwandte.**) Fast 80 Jahre später versuchte ein spekulativer Kopf, bequemen Leuten die Aneignung erdkundlicher Kenntnisse durch ein Tarokspiel zu erleichtern, dessen Karten mit Fragen aus allen Herren-Länder bedruckt waren.***) 1784 aber publizierte Campe sein »geographisches Kartenspiel.« Und er hat seine Epigonen bis herein in unsere Tage gefunden, wo unter dem bunten und oft so nichtsnutzigen Flitter der Spielwarenläden nicht selten auch geographische Geduldspiele auffallen.

Wie ernst es übrigens die früheren Jahrhunderte mit solchen spitzfindigen Tändeleien nahmen und auf wie seltsame Weise diese letzteren dazu dienen sollten, ein bestimmtes Wortwisssn sich angenehm und sicher anzueignen, möge zuerst eine Betrachtung der europäisch-geographischen Spielkarte vom Jahre 1678 und sodann eine solche über Campes geographisches Kartenspiel lehren. — Der im Sinne ihrer Zeit aufserordentlich weitschweifig gehaltene Titel von jener lautet vollständig:

Europäisch-geographische Spielcharte,

darinnen vermittelst L II. sonderbahrer Blättlein, alle in Europa befindliche Königreiche und Länder, samt deren vornehmsten Städten, zu des curieusen Lesers sonderbahrer Belustigung und anmuthigen Zeitkürzung in möglichster Nettigkeit präsentiret werden; Worzu noch über das V. absonderliche Landchärtlein gefüget werden, welche solche Örter vorstellig machen, die nicht füglich unter die andern haben können gebracht werden. Samt einer kurzen Beschreibung aller vornehmsten und notablesten Sachen, so in denen berühmtesten Ländern und Städten theils zu sehen sind, theils sich vor langer und kurzer Zeit ereignet und zugetragen. Nürnberg, in Verleguug Johann Hofmann . . . . . 1678.

Die Idee zu dieser nunmehr äufserst selten gewordenen Spielkarte gab Johann Prätorius, Magister der Philosophie und kaiserlicher gekrönter Dichter. Er kann sonach als Erfinder derselben

*) Doppelmayr, Histor. Nachr. von den Nürnberger Mathematicis und Künstlern; S. 100.

**) Kropatschek, Zur geschichtl. Entwickelung des geogr. Unterrichts. Verhandlungen des II. Deutschen Geographentages in Halle 1882, S. 117 ff.

***) Gedike, Gesammelte Schulschriften, I. Bd., S. 15.

gelten. Gezeichnet wurde sie von Joh. Heinr. Seyfried, der im älteren geographischen Schrifttum durch vier Werke vertreten ist. Beschreibung des türkischen Reiches, 1687. — Mirabilia naturae. 1694. — Poliologiam oder Beschreibung aller vornehmsten Städte, Schlösser und Vestungen in der ganzen Welt, 1695. — Beschreibung der in Asia, Africa und America befindlichen Städte, 1709. Beschrieben hat die Spielkarte Franziskus Nigrinus, der Verfasser von: Vorstellung der redenden (?) Städte und Vestungen in den XVII niederländischen Provinzen, 1672. — Schauplatz, oder Beschreibung der ganzen Welt, 1678. — Die von Natur verschanzte Vestung Tyrol, 1703. Gestochen wurde dieselbe endlich von Wilhelm Pfann. Man hat sie nach dem Muster französicher Spielkarten eingerichtet. Zu welcher besonderen Art von Spiel dieselbe jedoch benutzt wurde, ist nicht bekannt.

Das methodische Prinzip, welches dieser Nürnberger geographischen Spielkarte zu Grunde liegt, ist weder geistvoll, noch kompliziert, vielfach aufsergewöhnlich mechanisch und einfach. Es beruht in der Zerschneidung der Landkarten Europas nach der politischen und administrativen Einteilung der einzelnen Staaten.

Das Kartenspiel besteht aus 52 Blättern. Jedes Blatt stellt eine Landkarte dar, über welcher die gewöhnliche Figur einer französischen Spielkarte des XVII. Jahrhunderts angebracht ist. Piques (von Nigrinus durch Spaden oder grün verdeutscht) scheint Trumpf gewesen zu sein. Es ist schwarz illuminiert, und die einzelnen Blätter hatten folgende Bedeutung:

Piques As stellt Typum orbis terrarum vor.
König ist Bauaria.
Dame: Sveuia.
Knecht: Palatinatus Rheni.
Zwey: Franconia.
Drey: Julich, Cleue, Mons.
Vier: Thuringia et Hassia.
Fünf: Saxonia, Mifnia et Lusatia.
Sechs: Brandenburgum.
Sieben: Braunswic et Luneburg.
Acht: Westphalia.
Neun: Saxonia inferior et Mecklenburg.
Zehn: Pommerania.

Coeurs oder Herz, rot illuminiert.

As: Europa.
König: Germania.
Dame: Hungaria.
Knecht: Bohemia.
Zwey: Austria superior.
Drey: Austria inferior.
Vier: Silesia et Lusatia.
Fünf: Morauia.
Sechs: Stiria.
Sieben: Salzburg et Carinthia.
Acht: Forum Julii, Karstia.
Neun: Tirol.
Zehn: Altasia.

Carreaux, nach Nigrinis Übersetzung Rauten oder Schellen; gleichfalls rot illuminiert.

As ist Prussia et Curlandia.
König: Hispania.
Dame: Gallia.
Knecht: Lotharingia.
Zwey: Heluetia.
Drey: Belgium, siue inferior Germania.
Vier: Flandria.
Fünf: Brabantia.
Sechs: Hollandia.
Sieben: Seelandia.
Acht: Geldria.
Neun: Hammonia.
Zehn: Lützenbourg.

Trefles oder Clevern (Eichel); schwarz illuminiert.

As: Frisia.
König: Anglia.
Dame: Scotia.
Knecht: Hibernia.
Zwey: Norwegia et Suetia.
Drey: Dania.
Vier: Liuonia.
Fünf: Polonia et Lithuania.
Sechs: Moscovia.

Sieben: Transyluania, Walachia et Moldau.
Acht: Seruia et Thracia.
Neun: Graecia.
Zehn: Italia.

Die Identifizierung der europäischen Länder durch die einzelnen Kartenblätter ist rein willkürlich. Auch darf man auf ihnen nicht allzuviel suchen; das verbietet sowohl ihre Gröfse — jede Karte ist $2\,^3/_4$ Zoll breit und $5\,^1/_4$ Zoll lang — als die pädagogische Unerfahrenheit des Prätorius und Seyfried. Man findet nur die hauptsächlichsten Städte angegeben. Als Leitlinie durch die Menge der Blätter, als eine Art orientierendes Netz für sie, hat man auch hier die Flufsadern verwendet. Situation und Rechtschreibung der Örtlichkeiten sind allenthalben mangelhaft. Tadelnswert ist ferner, dafs sich die beiden Herausgeber in der Beschreibung zu ihren Spielkarten, die von jedem Gebiet die Lage, natürliche Beschaffenheit und hervortretenden Siedelungen darstellt, durchaus nicht an die Reihenfolge der Länder auf jenen gehalten haben. So handelt unter anderm der I. Abschnitt in der Beschreibung von der ganzen Welt nach Anleitung des Grün-Afs; der II. von Europa nach Anleitung des Herz-Afs; der III. von Spanien mit Portugal; der IV. von Frankreich; der V. von Lothringen etc. Besondere Landkärtchen sind von Sizilien, Malta und Kreta, von Sardinien, Kroatien und Slavonien, sowie von Bosnien angefügt, weil diese Erdstriche auf den Spielkarten keinen Platz gefunden haben.

Prätorius und Seyfried haben auch geographische Spielkarten von Asien, Afrika und Amerika zu publizieren versprochen. Sie lösten indessen ihr Wort nicht ein. Und das war kaum von Übel, denn ihre Spielkarten hätten von der Jugend nur dann mit einigem Vorteil gebraucht werden können, wenn ihre Benutzung durch eingehende und fortlaufende mündliche Unterweisung fruchtbar gemacht worden wäre. Ohne dieselbe blieben sie von Anfange an eine methodische Kuriosität, ein Atlas seltsamer Art mit Kartenfiguren, welcher mit allem Recht wenig in Gebrauch genommen wurde.

Ungleich beliebter war Campes geographisches Kartenspiel. Bekanntlich wollte schon Basedow, dafs ein grofser Teil des Memoirenwerkes der Sprachlehre, Geschichte und Erdkunde in Gedächtnisspiel verwandelt werde, ehe die Kinder im Ernst etwas von diesen Wissenschaften hören. (Elementarwerk I., S. 39.)

Er dachte sich dieses Spiel etwa folgendermafsen: Jemand nahm eine Anzahl von Bezeichnungen für Dinge, welche in einem gewissen natürlichen Zusammenhange stehen, wie z. B. Haus, Weiler, Dorf, Markt, Stadt; Quelle, Bach, Flufs, Strom, See, Meer. Jedes Kind mufste sich die Zahl und Ordnung dieser Worte merken und sodann dem Spielrichter heimlich diktieren. Wer alles ordentlich angezeigt hatte, erhielt eine kleine Belohnung; wer hingegen allzuviele Fehler machte, wurde zum Spielknecht herabgesetzt. Ähnlich wurde auch mit den Namen der Länder und ihrer Städte verfahren. Campe ging nun, nach dem Muster des Prätorius-Seyfried u. a., noch einen sehr merklichen Schritt in diesem Gedächtnisspiel weiter als sein Meister. Er gab 1784 ein neues, bedeutend erweitertes und einigermafsen verbessertes geographisches Kartenspiel heraus. Es bestand aus 300 Blättern, und zwar aus Flufs-, Kreis- und Produktenkärtchen.*) Dieselben kamen unter die Schüler zur Verteilung, wonach auf einer Wandkarte von Deutschland alle auf den Einzelkärtchen enthaltenen Angaben verglichen wurden. Dann wurden die Blätter zusammengenommen, gemischt und wieder ausgegeben. Nachdem ein Trumpf angesagt war, begann ein regelrechtes Kartenspiel, welches dadurch, dafs der Wert jeder Karte durch Nummern angegeben war, möglich wurde. War das Spiel zu Ende, so mufste jeder die in seinen Stichen enthaltenen Städte und Flüsse sofort auf der grofsen Karte von Deutschland angeben, um zu beweisen, dafs er sich die Lage der Städte etc. vorher wohl eingeprägt hatte. Auch mufste der Zögling über die Örtlichkeiten, die in seinen Stichen vorhanden waren, etwas zu sagen wissen.

Es ist hervorzuheben, dafs Campe durch dieses Spiel den Unterricht keineswegs ersetzen, sondern nur Anregungen geben und Lust zum Studium der Erdkunde erwecken wollte. Im Sinne der Philanthropinisten bediente er sich hiezu allerdings eines zweideutigen Mittels; denn, seine geographischen Spielkarten sind allein schon deshalb verwerflich, weil sie auf einer reinen Gedächtnismethode beruhen. (Weiteres hierüber s. S. 39.)

* * *

*) Das Folgende stützt sich auf die Campebiographie von Dr. Leyser. Vgl. auch die lehrreiche Schrift von Kurt Lötze: J. H. Campe als Pädagog. Das Kartenspiel konnte ich leider nicht zu Gesicht bekommen.

Außer den Spielen und Spielkarten hat man auch die Poesie in den Dienst der geographischen Unterweisung gestellt. Den einschlägigen Dichtern und Dichterinnen stand freilich nur ein lendenlahmes Flügelroß zur Verfügung. Und so halten sich denn auch ihre Reimereien niedrig. Ihnen ist meistens weder derjenige Grad von dichterischem Aufschwung eigen, welcher notwendig wäre, um sie ernst zu nehmen. Noch wohnt denselben jener schalkhaft spielende Humor inne, der alsobald Herz und Sinn der Jugend besiegt und sie besonders lernlustig macht. Darum ist ihre methodische Bedeutung auch bei weitem nicht etwa mit derjenigen der gereimten lateinischen Grammatiken und ihrer Kommentare zu vergleichen, nach denen seit dem sogenannten Doctrinale des französischen Klerikers Alexander de Villa Dei (um 1200)*) zahllose Geschlechter die Sprache der alten Römer lernten. Auch an einzelne Lehrbücher der Geschichte in Versen reichen sie nicht hinan. Sie erinnern vielmehr an Hans Sachsens Gedicht »Die hundert vnd zehen wasserflües des deutschen landes« (verfaßt am 20. Juni 1559),**) das in jene Schaffenszeit des Meistersingers fällt, von welcher er selbst sagt:

> Verstopft wurden die Quellen
> Der artlichen Einfällen.
> Vernunft ward schwach und blöd,
> Lust und Begier wurt schwach und öd
> Zue höflichem Gedicht.

Mit Recht lagert nunmehr auf ihnen der Staub der Vergessenheit.

Das bekannteste Kompendium der Erdkunde in Versen war seinerzeit »M. Joh. Christoph Losii P. L. und Directoris Gymnasii Hildensiens. Andreani. Singende Geographie, darin der Kern dieser nöhtigen Wissenschafft In deutliche Lieder Verfasset. Und mit zulänglicher Erklärung aus den neuesten Nachrichten mit allerhand Vortheilen durch alle Theile der Welt, Zu einem Grunde fernerer Anweisung und bequemen Hand-Buch Ausgeführet.« (Hildesheim, 1708).

Der Dichter-Pädagogik singt in seiner Widmung des Buches an Bürgermeister und Rat von Hildesheim der Erdkunde ein ergötzlich Loblied. Er wünscht die Förderung des geographischen Interesses von Seite des Elternhauses, sowie durch Spiel und Sang

*) Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. I. Bd., S. 21 ff. Älter noch als dieses Reimwerk ist übrigens die hebräische Grammatik in Versen, welche der berühmte jüdische Philosoph Salomo ibn Gabriol (1020—1070) hinterließ.

**) Vgl. hierüber die gründliche Abhandlung von Professor Dr. H. Zimmerer im 16. Jahresbericht der geogr. Gesellsch. in München, S. 1—50.

in den Elementarschulen. »Insonderheit mögte alhier gerne sehen, daſs man die Geographischen Lieder der zarten Jugend mit bekant mache, und in denen Übungen im Spielen und Singen mitnehme, damit also die Nebenstunden auff einen neuen Vortheil gezogen, und durch dieselben dem weiteren Fortgang in diesem studio die Hand geboten werde.« Im übrigen hofft Losius mit eitlem Augenaufschlag, »es werde ihm nicht gefehlet haben, die beste und deutlichste Einteilung und richtige Relation und Anmerkung gethan zu haben, daſs man mit seiner wohlmeynenden Arbeit wird zufrieden seyn.« Leider kann man ihm hierin schon aus dem Grunde nicht zustimmen, weil er die Melodien zu seinen Strophen nicht sogleich gedruckt beigab. Ich konnte sie überhaupt, trotz vielfacher Umfragen, nicht in die Hände bekommen. Es dünkt mir auch wahrscheinlich, daſs die geographischen Verse des Losius mehr nach beliebten und bekannten volkstümlichen, als nach eigens von ihm erfundenen Melodien gesungen wurden. Sagt er doch selbst, es werde den von Hildesheim fernen Schulmännern leicht sein, ihre eigenen Melodien zu gebrauchen. Und so habe ich mich denn im nachstehenden auch nur auf die Dichtungen des Losius zu beschränken.

In der Anordnung des Unterrichtsstoffes weicht er nicht von dem Brauche seiner Zeit ab. Nach ebenso kärglichen als philiströsen Belehrungen über Globus, Welt-, Erdteil- und Einzelkarten läſst er sich über Europa und die europäischen Staaten auf 290, die fremden Kontinente und Länder dagegen auf 40 Druckseiten aus.

Seine Verse stellt Losius an den Kopf jedes Abschnittes. Sie bilden gleichsam das Thema, welches in den darauf folgenden, mit historischem Tand aufgeputzten Erläuterungen in durchaus schulwidriger, zusammenhangsloser Prosa weiter variiert wird. Bei der Durchsicht des Buches mag man sich auf jedem Blatte fragen, wo die sprachliche Form mehr hinke, in den handwerksmäſsigen Strophen oder in den zu ihnen gehörigen, vielfach kanzleiartig verschnörkelten weiteren Ausführungen.

Wie in der Gruppierung des Lernmaterials ist die singende Geographie auch ihrem Inhalte nach durchaus unselbständig. Sie ist nichts weiter als eine gereimte Nachäffung von Hübners »kurtzen Fragen.«*) Und so unglaublich es auch klingen mag:

*) Als Beweis hiefür diene die Betrachtung Portugals bei Hübner und Losius. Jener behandelte dieses westlichste Gebiet Europas in der »Einleitung zu den geographischen Fragen für die Jugend« auf Grund der Fragen: Was hat Portugal für eine Lage? Was sind für Flüsse in Portugal? Was sind in Portugal für Örter zu

sie überholt jene noch an starrer Öde, schattengleicher Wortgespenstern, rätselhaftem Buchstabendrill.

Was ist nun aber der poetische Wert der Verse des Losius und welche methodische Bedeutung muſs ihnen zuerkannt werden?

Seine Dichtungen erinnern an die Leistungen des Meistersangs in seiner tiefsten Erniedrigung. Es geht ein Zug der kläglichsten Ernüchterung durch sie. Der spieſsbürgerliche Dilettantismus eines phantasielosen Schulmannes hat in ihnen die geographischen Thatsachen wie in eine fadenscheinige Harlekinsjacke gesteckt. Niemand wird leugnen, daſs Losius von redlichem Willen beseelt war. Aber er hat mit ungeschickten Händen und Kunstgriffen sein eigenes, nicht allzu tief- und weitgehendes geographisches Wissen den Reimen anvertraut. Und so wird denn unter den ungelenken Strophen desselben die Erdkunde zur philiströsen Deklamation und der geographische Unterricht zu einer schalen Posse. Darüber läſst schon die Introduktion zur »singenden Geographie« keinen Zweifel:

I.

Wie die Geographia zu lernen.

Kommt zu lernen mit Belieben,	Jenes stellt den Globum für,
Wie der Erdkreis wird beschrieben,	Dieses giebet uns die Charten,
Theils auff Holtz, theils auff Papier.	Die von unterschiednen Arten.

merken? Ist sonst was mehr von Portugal zu wissen nötig? Dieser fasst die Geographie des Landes in die Strophen zusammen:

1. Portugal neben Algarbien kommen
   Erstlich zusammen zum Königreich her.
   Wird nun das Erste besonders genommen,
   Dienet uns Betet†) zum Vortheil der Lehr.
   Aber Algarbien bleibet fast klein.
   Darinn Vincenta, Tavira itzt seyn.
2. Tago und Duro, denn Minho, Mondego,
   Sammt Quadiana durchfliessen das Land.
   Städte sind Lisbon, Goimbra, Lamego,
   Evora, Braga, Braganza bekandt.
   Portus Alacris und Elva zur Seit,
   Nebst Olivenza sind Spanjen nicht weit.
3. Sonsten gehören nebst denen Azoren
   Auch Capo Verde, Madera dahin.
   Andre Städte sind unter den Mohren.
   Asien giebet auch seinen Gewinn.
   Goa, Macoa und Dui sind fest,
   Endlich Brasilien lieget ins West.

†) Dieses auf den ersten Blick unsinnig erscheinende Wort ist aus den Anfangsbuchstaben von fünf portugiesischen Provinznamen zusammengesetzt.

II.

Von dem Globo.

Wenn ich nun den Globum weise,
Findt sich erstlich das Gehäuse,
Mit dem Unterbrett und Fufs,
Sammt den Seulchen, darauff mufs
Sich der höltzern Creys erhalten,
Wie das Mesfing in den Spalten.

III.

Durch den Drat und Ax der Erden
Kan die Kugel läuffig werden.
Oben hängt der Zeiger an.
Auff der Kugel weiset man
Pol nnd Krayse, Glima, Zonen
Und was Menschen sonst bewohnen.

IV.

Von der Universal- oder Welt-Charte.

Die Welt-Charte hat zwo Scheiben
Neu und alte Welt zu treiben.
Dabey noch ein ander Paar
Stellt die Nord- und Süd-Welt dar,
So viel dessen wir noch wissen,
Dabey grosse Seen fliefsen.

V.

Von den Viertel-Charten.

Wenn man Viertel-Charten siehet,
Und um Bilder ist bemühet,
Gleicht Europa fast den Tod,
Dem der Mohr*) ein Hertz anboht.
Asia dem Pferd im Grase,
Neue Welt dem Stunden-Glase.

Europas Umrisse erinnern Losius nicht an die Gestalt einer Jungfrau, wie dies in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrhunderts üblich war (vergleiche S. 67), sondern an Freund Hain, den Sensenmann:

1. Europa zeige mir dein Bild,
Mich dünkt, du scheinest A la mode,
Was sag ich? Ach du gleichst dem Tode,
Beschau Dich selber, wie Du wilt.
Es ist zwar Portugal sehr edel,
Doch gleicht es schier des Todes Schedel.

*) Afrika.

2. Gantz Spanien macht Dein Gesicht,
Und Frankreich ist die Brust zu achten.
Wer will Britannien betrachten
Als linken Arm, der irret nicht,
Darunter dann die Niederlande
Erscheinen wie sie sind im Stande.

3. Der rechte Arm mag Teutschland seyn,
Darunter ist die Schweitz gelegen.
Der Leib und Unter-Bauch hingegen
Schleufst Teutschland, Polen, Ungarn ein.
Gantz Norden ist die Knie: Moscauen
Kan man wie Grafs und Moos beschauen.

4. Das Hintertheil macht die Türkey,
Und Griechenland: Die weisse Decken
Sind wo sich Meer und See erstrecken,
Und bringt man solcher acht herbey,
Die Inseln sind umher gestellet,
So wie es nach der Ordnung fället.

5. Sonst sind der Stücke dreymahl drey,
Theils Unten, Mitten ein, und Oben.
Die, welche gern die Kronen loben
Und sonst die Herschaft alt und neu,
Die haben gleich fals ihre Weise,
Wornach sie stellen ihre Reise.

Um die beiden ersten Verse der 5. Strophe verständlich zu machen, fügt er in den Erläuterungen bei: Sanson d'Abbeville theilt Europa in 9 Theile, davon drey nach Mitternacht, als Grofs-Brittanien, Scandinavia, oder die Nordische Kronen, und Moscau. Die andern drey in der Mitten, als Frankreich, Teutschland und Pohlen, und endlich drittens gegen Mittag Spanien, Welschland und die Europäische Türkey.

Von Deutschland berichtet Losius im allgemeinen:

Wer will Teutschland tüchtig wissen,
Mag's behalten bey sechs Flüssen,
Als der Donau und dem Rhein,
Weser, Oder, Elb und Mayn.
Andre pflegen bey zehn Kreisen
Teutsche Länder anzuweisen:
Lebt Beyer, Ost- und West-Burg lang,
Reine, Sachsen, Schwebet Frank.*)

Man fühlt aus diesen Zeilen unwillkürlich den Eifer heraus, mit welchem der armselige Dichter sich abquält, die frühere administrative

* Wortgetreu citiert. Es liegt hier weder ein Schreibversehen, noch ein Druckfehler vor.

Einteilung des Reiches in 2 Versen durch die ersten Silben der Kreisnamen anzudeuten, wobei er indessen den ober- und niederrheinischen, sowie den ober- und niedersächsischen Kreis in die Bezeichnungen »Reine« und »Sachsen« zusammenfafste und, um einen Reim auf »Frank« zu erhalten, das Wörtchen »lang« einschiebt.

Noch weniger verständlich, ja geradezu rätselhaft lautet die Strophe über den fränkischen Kreis:

Wer erklärt mir die Gedanken?
BAWM und **BACH** die sind in Franken.
Dabey Schwartz, Werth, Hoch, Schön, Rhein,
Löu, Erb, Dorn, Kast, Limpurg seyn
Sechs Reichs-Städte sind der Ende
Und so viele Ritter-Stände.

Daher steigt er rasch vom Flügelrofs und erklärt uns, dafs **BAWM** die geistlichen Fürstentümer Bamberg, Aichstädt (Eichstätt), Würzburg und die Deutschherrenballei Mergentheim, **BACH** aber die Markgrafschaften Bayreuth und Ansbach, sowie die gefürsteten Grafschaften Coburg und Henneberg bedeuten. Die Silben der dritten und vierten Verszeile sind der Anfang folgender Gebietsnamen: Schwarzenberg, Wertheim, Hohenlohe, Schönborn, Rheineck, Löwenstein, Erbach, Dornbach, Kastell, Limburg.

Vom schwäbischen Kreise heifst es kurz:

»Sieben Fürsten sind, die haben
Ihren eig'nen Theil in Schwaben,
Sechzehn Grafen ungefähr
30 Städte, ja noch mehr!
Vier Bischöfe sind auch drinnen,
18 Aebt', 6 Aebtissinnen.«

und vom burgundischen:

»Leider, Burgund ist entkommen,
Und vom Reiche weggenommen;
Doch vielleicht kommt noch ein Stück
Mit der Zeit einmal zurück,
Wenn den Hahnen nur die Teutschen
Weiter von dem Neste peitschen.

Um dieser letzten Strophe willen möchte man dem schulmeisterlichen Reimschmiede verzeihen; denn er besafs trotz aller dichterischen Schwäche ein warmfühlendes Herz für des Vaterlandes Gröfse und Machtstellung.

Endlich sei, um die poetische Behandlung der fremden Erdteile durch Losius aufzuzeigen, noch seine Schilderung Afrikas mitgeteilt:

1. Was Afrika anlangt, so sind drey Winkel
Damit ein Hertz wird fürgestelt,
Das, was zur linken Hand hinfält,
Das stärcket mich in meinen Dünckel: (!!)
Und da ist erst die Barbarey,
Denn Biledulgerit dabey,
Die Wüste Saara und Nigritia,
Guinea macht die Küste da.

2. Zur Rechten liegen hie drey Königreiche,
Aegypten, wie auch Nubien,
Und endlich Abyssinien,
Wenn ich den Untertheil bestreiche,
So sind drey Küsten erstlich dar
Als Congo, Caffern, Zangebar,
Und denn Monomatapa, wo
Der Flufs del Santo Spirito.

3. Die Barbarey, Fez und Marocco zeigen,
Algier, und Tunis, Tripoli
Samt Barcan, als sechs Stücke hin.
Die Insuln auch nicht zu verschweigen,
So sind es die Canarien,
Und die um Cape Verde stehn.
Auch Madagascar, und dabey
Der kleinen eine gantze Reih.

Im Schul-Programm des Andreaneums zu Hildesheim von 1865 wird mitgeteilt, dafs viele der Verse von Losius durch mündliche Überlieferung bis auf die Gegenwart gekommen seien. Jedenfalls geschah dies wohl scherzweise und mit einer zeitgemäfsen Umgiefsung des geographischen Inhalts der alten Reimereien. Andernfalls wäre dieser Umstand ein absonderliches Zeugnis für die gegenwärtige Stellung der Geographie an manchen Lehranstalten des Deutschen Reiches.

* * *

Mehr als ein Jahrhundert jünger als die »Singende Geographie« des Losius ist Karl Hengstenbergs »Geographisch-poetische Schilderung sämtlicher deutschen Lande«. (Essen, 1819.) Sie ist aus vereinter Liebe zur Erdkunde und Dichtung entstanden und war allen Vaterlandsfreunden, sowie der gebildeten Jugend gewidmet. Das geographische Lehrbuch wollte dieselbe keineswegs überflüssig machen. Sie setzt vielmehr dessen ausgiebigen Gebrauch voraus und versucht, die in ihm dargebotenen heimatkundlichen Thatsachen gleichsam nur poetisch zu illustrieren. Weil aber manche

deutschen Landstriche ein wenig freundliches Antlitz zeigen und die Kunst der geographischen Detailschilderung, soweit sie sich hauptsächlich an die Reliefformen anschliefst, zu Beginn unseres Jahrhunderts noch in den Anfängen lag, hat Hengstenberg die vaterländische Geographie mit geschichtlichen Hinweisen überreich verziert. Flächeninhalt und Volksmenge der einzelnen deutschen Gebiete sind in abgerundeten Zahlen beigefügt. Auch sonst mangeln Zusätze nicht, welche zur Erläuterung der dichterischen Beschreibungen dienen sollen.

Hengstenberg überläfst es der Einsicht des Lehrers, ob er sein Buch zu Gedächtnisübungen (?) und zum Deklamieren benutzen will oder nicht. Die Tendenz desselben, den heimatkundlichen Unterricht lebensfrisch und farbig zu gestalten, die mannigfaltige Schönheit und die zahllosen Merkwürdigkeiten des Vaterlands im Anschlufs an ein Lehrbuch poetisch zu verherrlichen, ferner das sichere dichterische Gefühl und die gewandte Beherrschung der verschiedensten Strophenformen erheben Hengstenbergs einst vielverbreitetes Büchlein wolkenhoch über die »Singende Geographie«. Es verdient bei allen Mängeln das verachtende Urteil nicht, welches einzelne darüber ausgesprochen haben. Dafs man Unrecht thut, über diese poetische Schilderung der deutschen Lande so leichthin den Stab zu brechen, mögen folgende knappe Proben aus ihm darthun:

Die Länder der Herzoge von Sachsen.

Es herrschen fünf Fürsten am Thüringer Wald,
An Werra und Elster und Saale,
Die Länder sind bergig, oft wehet's hier kalt,
Doch wärmer sind friedliche Thale.
Und wo das Gebirge nicht finster mehr streicht
Wird Aehrenfrucht, wogend im Blachfeld, erzeugt.

Die Fürsten regieren hier lieblich und mild,
Benennen sich alle von Sachsen,
Sehn liebliche Städte mit Menschen erfüllt,
Die Dörfer zu Städten erwachsen,
Sie schauen mit Freuden lebendigen Fleifs,
Durch blühenden Wohlstand belohnet den Schweifs.

Als traurig gefangen der Kurfürst einst ward,
Der kämpfend mit Karl sich gemessen,
Da nahm er ihm Alles ungnädig und hart,
Und Moritz erfreute sich dessen.
Doch gab er den Söhnen ein kleines Gebiet,
Wo fünffach der Stamm nun des Leidenden blüh't.

Es wird hier zum Rufse der steigende Rauch
Der Tannen, der Fichten, der Föhren;
Hier kannst Du in Thälern des Hochgebirgs auch
Das klopfende Hammerwerk hören;
Hier schweelt man aus Kiefern den schmierigen Theer
Und bläulicher Schiefer geht fort bis ans Meer.

Man rundet zu herrlichen Knickern den Stein
Für fröhliche, spielende Kinder,
Formt schneidiges Eisen, das Horn und das Bein,
Spinnt Wolle und Linnen nicht minder;
Man webet die Wolle zum leichteren Zeug
Und färbet das emsig Gewobne zugleich.

Hier strebet und ringet der menschliche Geist
Mit Liebe nach köstlichem Wissen,
Und Männer, die ewige Dankbarkeit preist,
Sind regsam und sorgend beflissen
In Kirchen, in Schulen von mancherlei Art,
Dafs Göttliches werde geweckt nnd bewahrt.

Der Rheinkreis.

Ein herrlich Land ward an dem Oberrhein
Dem weitgedehnten Baiern zugegeben,
Fruchtbäume steh'n hier zahlreich, wie ein Hain,
Und an des Rheines Hügeln volle Reben;
Hier fliefst die Lauter dicht am Frankenreich
Und klein der Glan, die Speier und die Queich.

Hier hebt der Donnersberg sein Haupt empor,
Hier endet das Cebirge der Vogesen,
Hier tritt das Hardtgebirg' am Rheine vor,
Hier ist ein Theil der alten Pfalz gewesen,
Hier hat der tapfre Sickingen gelebt
Und heldenmüthig für das Reich gestrebt.

Sey hin und wieder das Gebirge rauh,
Gen Mitternacht, so wie an Frankreichs Gränze,
Kartoffeln gibt's auch dort und Hafernbau
Und an dem Rhein der Weizenähren Kränze,
Und wo des Landes Boden minder gut
Da bricht Metall und schmilzt in Ofensgluth.

Da wo der Speierbach zum Rheine fliefst
Erhebt sich mit dem Dom das alte Speier,
Das Gräber vieler Kaiser in sich schliefst,
Vor alten Zeiten mehr geehrt und freier.
Hier war ein hohes, deutsches Reichsgericht
Und schirmte Deutschlands Frieden, Recht und Pflicht.

Nicht fern vom Rheine blühet Frankenthal,
Ein schöner Ort mit wichtigen Gewerben,
Hier webt man Seid' und Tücher am Canal,
Läfst alte Thätigkeit nicht ganz ersterben.
Es keltert fröhlich Neustadt an der Hardt
Den Gänsefüsser, Wein der besten Art.

Bei Taubenhöhn liegt Dürkheim an der Hardt
Und Grünstadt, von des Obstes Wald umgeben,
Zu Gellheim war die Schlacht der Kaiser hart,
Hier büfste Kaiser Adolph ein sein Leben.
Noch weckt ein Denkmal tiefes Schmerzgefühl
Da, wo er durch den Kaiser Albrecht fiel.

Zu Germersheim (?) schläft Rudolph seinen Schlaf,
Der einst als Kaiser steuerte den Fehden;
Im Schweizerland war er von Habsburg Graf,
Sein hoher biedrer Sinn entzückte Jeden;
Man wählt' ihn, als die Raubsucht tobte wild,
Er dämpfte sie — die Hoffnung ward erfüllt.

Des Deutschen Bundes Veste an der Queich
Ist Landau, Baierns Schutze nun vertrauet,
Sie schirmet mächtig hier das deutsche Reich,
Denn vor der vesten sonst so oft gegrauet.
Wie Lautern hiefs ein Pfälzisch Fürstenthum,
Hier ward einst grofs der Preufsen Kriegesruhm.

Zweibrücken war des Herzogs Aufenthalt,
Der später Baierns Königsthron bestiegen,
Einst herrscht' er über rauh Gebirg und Wald,
Nun müssen Millionen ihm sich biegen.
Und von dem Inn bis an die kleine Blies
Herrscht Er, der einst von Zweibrück Herzog hiefs.

* * *

Zu Losius und Hengstenberg gesellt sich als Autor eines gereimten Kompendiums der Erdkunde 1850 noch eine Frau: Kathinka Zitz. Sie hat den Mut, sich als Verfasserin der »Geographie in Versen zur Übung des Gedächtnisses der lieben Jugend, als zweckmäfsigstes Mittel zum schnellen Erlernen und Behalten des Wichtigsten aus der Geographie« zu bekennen. Es ist unmöglich, diese vielfach geradezu dummdreisten Reimereien ernst zu nehmen und beim Durchblättern derselben ruhig zu bleiben. Und so möge denn bei ihrer Erwähnung, die ich, weil mir das Original

nicht zugänglich war, auf eine tüchtige Abhandlung von B. Steinmetz*) stützen mufs, der Schalk des Humors zu seinem Rechte kommen.

Kathinka Zitz beginnt ihre Geographie in Versen mit dem gewifs unangreifbaren Satze:

›Das Weltall ist gewaltig grofs —‹

und fährt hypothetisch fort:

›Es soll sammet Berg und Seen
Der länglichrunde Erdenklofs
Sich um die Sonne drehen.‹

›Es ist das weite Erdenreich
Von Flüfs' und Seen zerrissen;
Und dafs es in fünf Theil' zerfällt,
Das werdet ihr wol wissen.‹ (!)

In Europa sind die Menschen ›schön weifs‹, in Asien ›von heifsem Sonnenlichte geröstet‹, in Afrika ›schwarz, wie Raben, Pech und Tinte‹, und schliefslich heifst es von Australien:

Da gibts noch Menschenfresser,
Die speisten schon manch' Christenkind
Ohn' Gabel und ohn' Messer.

Und was wird erst von den einzelnen Staaten Europas erzählt:

›Zuerst nenn' ich euch Portugal,
Das Vaterland der Schafe,
Donna Maria herrschet dort
Als Kön'gin wie im Schlafe.‹

Man sieht, Kath. Zitz ›läfst die Funken ihres Witzes sprühen, dafs einem bange um die Augen werden kann‹. Von Paris meldet sie:

›Das Paradies der Frauen!
Wer Augen hat, der kann allda
Viel Wunderbares schauen.‹

Marseille ist ›berühmt durch die Marseillaise‹; der Feuertrank von Bordeaux ›könnte fast die Todten noch beleben‹; der Turm des Strafsburger Münsters schaut ›naseweis‹ bis in die Wolken; Savoyen ist ein ›Herzogtum nicht bitter‹ u. s. w.

Köstlich ist der Vers über Parma, die Residenz, wo

Steh'n östreich'sche Soldaten;
Die riechen, wo sich etwas regt,
Sogleich den fetten Braten.

*) Enthalten im VIII. Bande (S. 395 ff.) des leider nicht mehr erscheinenden vortrefflich redigierten ›Deutschen Schulwarts‹ von Dr. Paul Schramm.

Die Lazzaroni »liegen faul im Sonnenschein und speisen Makaroni«. Der Vesuv ist der »Hölle Schornstein gewifs«, und wer zu nah an Ätna's Krater wohnt, »der wird gewifs nicht fett da«.

Über ihre eigene Heimat deklamiert die Verfasserin:

»In Deutschland speist man Leberklös
Und Sauerkraut mit Ohren,
Auch hat den deutschen Michel es
Ans Licht der Welt geboren.
Nächst diesem ist Herr Schlendrian
Mit seinem hohlen Kopfe
Ein deutscher hochberühmter Mann
Mit seinem langen Zopfe.«

Auch etwas Kulturkampf wird manchmal getrieben:

»Im grofsen, schönen Baierland,
Da wimmelt's noch von Mönchen,
Von Klosterbrüdern aller Art,
Von Nonnen und von Nönnchen.
Doch anders wird es werden bald,
Der Zeitgeist gräbt und rüttelt,
Seitdem der König die Gewalt
Der Schwarzen abgeschüttelt.«

In Bamberg »watscheln viele Enten«; in Würzburg sind »der Narren viel im Juliushospital«; in Stuttgart und Ludwigsburg »wimmelt es von Hofgesind und gnäd'gen Excellenzen«. Der Stadt Karlsruhe

»Ist der Ruhm geblieben,
Dafs einst der grofse Schiller da
Die Räuber hat geschrieben.«

Kath. Zitz scheint in der Geschichte des deutschen Schrifttums ebenso gering bewandert zu sein, wie in vielen erdkundlichen Fragen. Aber blättern wir in ihrer Geographie in Versen weiter:

Stadt Constanz an dem Bodensee
Hat sich mit Schuld beladen;
Denn ach! hier hat die Dummheit einst
Den guten Hufs gebraten. —
Wifst, Mannheim ist die Hafenstadt,
Nach der die Mädchen streben.

Und so ein Buch sollte der Schuljugend in die Hände gegeben werden! Es sei kein Wort darüber verloren, wie die Mainzer Frauen gepriesen werden, und kein Wort über den naiven Einfall, dafs sich noch kein »Männerlob« gefunden. Aber die Strophe über das Frankfurter Parlament sei angeführt:

Es safs darin seit Jahr und Tag
Und kam doch nicht zum Ziele.
Zu guter Letzt verdarb der Brei,
Es war'n der Köch' zu viele!

Die Verfasserin scheint sich mit Vorliebe in der Küche aufgehalten zu haben. Sie nimmt die besten Bilder aus ihrem nächsten Kreise. Darum meint sie auch später einmal:

Dafs Schlesiens Hauptstadt Breslau heifst,
Ist eine alte Suppe.

Es ist unnötig, auf die abgebrauchten Wortspielereien, bäuerisch derben Witze, den oft überstark hinkenden Versbau und all die sprachlichen und logischen Opfer, die Kath. Zitz dem Reime zuliebe darbringt, näher einzugehen. Man kann sie mit der Dichterin eigenen Worten abthun:

»Dafs ich noch mehr von ihnen sag',
Ist g'rade nicht von Nöthen.«

Hoffen wir, dafs man in unseren Tagen, wo H. Meyerheim eine »Buchführung in Versen«*) geschrieben und man zu Nutz und Frommen des heranwachsenden Geschlechtes sogar die Dauer der Pausen bei den einzelnen Satzzeichen poetisch mit den Worten festgelegt hat:

Beim Komma halte eins, beim Punkt aber drei,
Beim Kolon oder Semikolon nur zwei,
Das Ausruf- und das Fragezeichen
Kann ziemlich einem Punkte gleichen! **)

wenigstens vor einer Neuauflage der gereimten Geographie von Kathinka Zitz bewahrt bleibt.

*) Soeben als ein Band von Dr. L. Hubertis »Kaufmännischer Bibliothek« erschienen.

**) Vgl. G. A. Brüggemann: Der erste Leseunterricht nach phonetischen Grundsätzen. Leipzig, Wunderlich, 1900.



II. Teil.

Das XIX. Jahrhundert.



I. Abschnitt.

Ein Überblick.

Trotz aller Vielseitigkeit der modernen Bestrebungen, trotz der »Fülle von Gesichten«, die auf den mannigfaltigsten Gebieten des geistigen Lebens geoffenbart werden und der auf tausenden von Einzelfeldern zu vollbringenden Arbeit, welche die materiellen Bedürfnisse der Neuzeit fordern, geht durch das gesamte XIX. Jahrhundert doch ein grofser, mächtig hervorquellender Zug: Das Ganze der Kultur bewegt sich in einer ungebrochen aufsteigenden Linie und wird heute mehr als jemals früher von praktischen Tendenzen getragen. Es ist das einerseits eine Folge des Aufschwungs der naturwissenschaftlichen Forschung im weitesten Wortsinne und ihres Einflusses auf die gesamte Lebensführung der Menschheit; anderseits eine Wirkung des Umstandes, dafs an der Förderung der Kulturaufgaben infolge der gehobenen Volksbildung mehr und ausgiebigere Kräfte mithelfen können, wie sonst. Wenn man heute ein Recht hat, mit freudigem Stolze zu sagen: Terra ubique hominis, so möge man sich erinnern, dafs wir nicht blofs im Zeitalter der angewandten Naturwissenschaften leben, sondern auch in jenem der allgemeinen Volksschule.

Die Geographie besonders mufste, schon wegen des Objekts ihrer Forschung und weiter infolge der Vielseitigkeit ihrer Aufgaben, ihres gewissermafsen universalistischen Wesens, durch die ausgiebige Pflege und Vertiefung der exakten Disziplinen während des XIX. Jahrhunderts in hohem Mafse

gewinnen. Das Wachstum aller Forschungszweige, welche sich von der allgemeinen Erdkunde im Sinne des Varenius allmählich loslösten, mufste auch der Geographie zugute kommen. Schon Emil Wisotzki hat in seinem überaus gedankenschweren und durchaus selbständigen Buche: »Zeitströmungen in der Geographie« (S. 263) darauf hingewiesen, dafs »am Ausgange des XVIII. Jahrhunderts eine hochzielende physische Geographie im Entstehen begriffen war, seitdem mit dem Anfange der zweiten Hälfte desselben die naturwissenschaftlichen Bestrebungen dichter zusammentraten. Ganz besonders wichtig wurden die denkwürdigen, seit den siebziger Jahren mehrere Jahrzehnte hindurch fortlaufenden naturhistorischen und geographischen Reisen der Petersburger Akademiker. Ebenso einflufsreich wurde die dreimalige Umforschung des Erdballs durch Cook und seine Begleiter. Von nicht geringer Bedeutung wurde der Umstand, dafs die Geologie, die Schwester der physikalischen Geographie, in jenem Augenblicke erst eine Wissenschaft wurde, seitdem ihr die Physik und Chemie für die Erkenntnis der physikalischen Zustände und der chemischen Wandlungen in der Erde, und die Botanik und Zoologie für das Studium der Entwickelung des Tier- und Pflanzenlebens auf der Erde die notwendigen Grundlagen geliefert. Und last not least gedenken wir des um jene Zeit durch Ramond de Carbonnières, den »Maler der Pyrenäen«, und besonders durch H. de Saussure in die Wege geleiteten Studiums der Natur der Gebirge, speziell des Hochgebirges, noch besonders gefördert durch die immer weitere Vollendung der Barometerformeln.« Das durch den Einflufs J. J. Rousseaus gesteigerte Naturgefühl machte von nun an die Gebirge zu einem Gegenstande begeisterter Forschung.

Auch Carl Ritter und Oskar Peschel hätten nicht die aufsergewöhnliche Bedeutung für die geographische Forschung und Lehre gewinnen können, wäre ihnen nicht die kraftvolle Entwickelung der mit der Erdkunde verwandten oder in Berührung stehenden Disziplinen zu ihrer Zeit entgegengekommen. Mit allem Grunde konnte Alfred Hettner in seiner geistvollen Rede über die Entwickelung der Geographie im XIX. Jahrhundert (Geographische Zeitschrift 1898, S. 305 ff.) aussprechen, dafs die wissenschaftliche Betrachtungsweise Ritters erst durch die Verdienste eines Joh. Georg und Reinhold Forster, eines Pallas, Saussure und Alex. v. Humboldt möglich wurde. Friedrich Ratzel aber fafst in seiner unübertrefflichen Aufsatzreihe zu Carl Ritters hundertjährigem Geburtstage (Beilage

zur Allgem. Zeitung, 1879, Nr. 221) die Gunst der Verhältnisse, unter welcher die Wirksamkeit dieses hervortretenden geographischen Gelehrten sich entfalten konnte, in die Satze zusammen: Die Aera der wissenschaftlichen Reisen, die seit der Mitte des 18. Jahrhunderts an die Stelle der Länder und Meere entdeckenden, die großsen Züge der Erde enthüllenden Expeditionen getreten war, hatte eine Masse Resultate aufgehäuft; die Kartographie liefert bessere Bilder als je vorher, weil die Messungen genauer und ungemein viel zahlreicher und die Darstellungsmittel vervollkommnet worden waren; die Geologie hatte die Gebirgskunde und die Lehre von den Vulkanen in Angriff genommen; die Meteorologie war zur Entwerfung graphischer Darstellungen der gewonnenen Resultate fortgeschritten; die Pflanzen- und Tiergeographie waren als besondere Zweige der betreffenden naturgeschichtlichen Disziplinen bearbeitet worden; endlich war die Bevölkerungsstatistik zur Wissenschaft geworden, und die Anthropologie strebte demselben Ziele zu. Rechnet man dazu, dafs die Pädagogik, zu keiner Zeit lebendiger und für Verbesserungen empfänglicher, gerade zu dieser Zeit auf Reform des geographischen Unterrichts mit Eifer ausging, so versteht man, wie gerade nun ein bedeutender Mensch Grofses wirken und werden konnte, der die alte Geographie dadurch erneuerte, dafs er sie mit den Fortschritten all dieser Hilfswissenschaften in Beziehung zu setzen vermochte.

Und ähnlich wie bei C. Ritter war es zu Zeiten Oskar Peschels. »Die grofsen Entdeckungen, welche seit der Mitte der vierziger Jahre im Innern der Erdteile gemacht worden waren, steigerten das geographische Interesse auf das Höchste.« (Hettner a. a. O.) Die Fülle der von den naturkundlichen Spezialdisziplinen gewonnenen geophysikalischen Thatsachen forderte eine von weiten Gesichtspunkten ausgehende Verarbeitung und wissenschaftliche Aneignung. Reclus konnte durch »La Terre« und Peschel durch seine »Neuen Probleme der vergleichenden Erdkunde« ein neues Zeitalter für die Wissenschaft von der Erde begründen. Neben die mehr historische Auffassung Ritters trat gleichberechtigt die morphologisch-genetische. Das teleologische Moment wurde von der naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise zurückgedrängt, welche die Verhältnisse und Erscheinungen im streng kausalen Zusammenhange nimmt. Ihr verdanken wir, vielleicht viel mehr als Carl Ritter, dafs unsere Wissenschaft seit Jahrzehnten nicht mehr ausschliefslich deskriptiv ist, kein Mosaikbild aus lose und bunt nebeneinander gesetzten

Steinen, noch weniger eine »summarische Betrachtung der vornehmsten Naturmerkwürdigkeiten aller Länder« (Kant), dafs sie heute das verächtliche Urteil nichts mehr angeht: »Wenn nur nicht alles so trocken und abgerissen, so geistlos und unerquicklich abgehandelt würde, so ganz im Ausschellerstone! Nichts als Register und Namen, Haufen vereinzelter statistischer Nachweisungen! In die politischen Rahmen werden sofort auch alle Naturverhältnisse eingetragen, die man etwa zu erwähnen für gut findet, d. h. man gibt Verzeichnisse der Gebirge, Flüsse, Seen u. s. w., welche sich innerhalb der Staatengrenzen finden, nach Art von Hausratsinventaren; man zählt die Landeserzeugnisse auf, wie wenn es dem Inhalt von Speisekammern, Kellern und Ställen gelte; man behandelt die Erzeugnisse der Gewerbethätigkeit und die Gegenstände des Handels nach Art der Mefsanzeigen. Man hebt nirgends das Unterscheidende und Bezeichnende hervor, die Beschreibungen verschiedener Länder und Städte unterscheiden sich am Ende gar nicht mehr gehörig.«

Der wissenschaftliche Zug, welcher durch die morphologisch-genetische Betrachtung aufs Neue in die Erdkunde kam, hat diese selbst und ihr Ansehen wesentlich emporgehoben. Nun ist uns die Erdoberfläche nicht mehr ein starres Aggregat von Einzelerscheinungen; nun klebt man nicht mehr in oberflächlich empirischer Art an den Äufserlichkeiten ihrer Formen. Man weifs diese jetzt aus ihrer Entstehung zu erklären, bringt die ehemals isolierten Gestalten des Festen unter sich in einen naturgemäfsen Zusammenhang, verfolgt jene Ursachen, welche dem Antlitz unseres Planeten sein gegenwärtiges Aussehen verliehen haben und auch jetzt noch an dessen Umbildung fortarbeiten. — Und noch Eines! Es will mich bedünken, dafs aufser der Migrationstheorie Moritz Wagners gerade die morphologische Erfassung der Erdoberfläche in etwas mit dazu beigetragen hat, Friedrich Ratzel zu veranlassen, die Anthropogeographie zu schaffen, welche in ganz ähnlicher Weise den Einwirkungen der Aufsenwelt auf Menschenleben und Menschengeschichte nachgeht, wie die Morphologie die Gestalt der Länder und ihrer einzelnen Bestandteile aus dem erdgeschichtlichen Entwickelungsprozefs derselben heraus erklärt.

Nunmehr haben sowohl die morphologische, als die anthropogeographische Betrachtungsweise ihren Weg bereits in die elementare Erdkunde gefunden. Sie wirken in den Schulstuben und auf Schülerwanderungen nicht minder anregend und geistesstärkend, als in den

Hörsälen der Universitäten. Was ist es anderes, als eine morphologische Unterweisung, wenn der Lehrer während eines Gangs in die freie Natur seinen Zöglingen zeigt, wie der eilig rinnende Wasserfaden den Abhang durchfurcht, der Fluſs Geröll und Sand verfrachtet, Inseln und Auen bildet, der Sumpf auf quellenreichem Grunde oder in einer lehmüberkleideten Vertiefung liegt, die Fruchtbarkeit der Landschaft von ihrem Untergrund, sowie von der Tiefe und Beschaffenheit der Ackerkrume abhängt! Und was ist es anderes, als eine Art anthropogeographische Betrachtung, wenn man den jugendlichen Geist bei einer sich ungezwungen ergebenden Gelegenheit auf die Bedeutung der Lage hervorragender Örtlichkeiten, auf die Dichte der Siedelungen in seiner eigenen Heimat und ihre Ursachen, auf die Abhängigkeit der Lebensführung im Gebirge von den unwirtlichen Naturverhältnissen hinweist!

Nicht minder als das Wachstum einer Reihe exakter Wissenschaften hat auch die räumliche Erweiterung der Kenntnisse von der Erde im XIX. Jahrhundert zur Förderung der Geographie als Forschungszweig und Unterrichtsgegenstand beigetragen. Ein neues Zeitalter geographischer Entdeckungen war angebrochen. Und zwar nach einer doppelten Richtung. Es galt nicht allein, den Umfang der weiſsen Flecken auf den Karten einzuschränken, welche von Europäern noch unbetretene Ländereien andeuten, das Innere des dunkeln Weltteiles zu erschlieſsen, gegen die eisbewehrten Pole vorzustoſsen, die jungfräulichen Gipfel der Hochgebirge zu bezwingen, Senkblei, Thermometer und Schleppnetz in die Tiefen der Seen und Weltmeere zu senken. Nicht minder notwendig war es, unser Wissen von längst bekannten Erdstrichen zu vertiefen, ihr Relief im einzelnen zuverlässig kartographisch festzulegen, ihre Flora und Fauna nach geographischen Gesichtspunkten näher zu erforschen, der Sonderart ihrer Bewohner und den volkswirtschaftlichen Verhältnissen gründlich nachzugehen. Vor allem im eigenen Vaterland waren Hunderte von Entdeckungsfahrten notwendig und werden es noch in Zukunft sein, bis ein wahrhaft groſszügiges und in allen Einzelheiten wahres Gemälde von ihm vollendet werden kann. Es ist ein hervorragendes Verdienst des XIX. Jahrhunderts, daſs wir gegenwärtig nicht bloſs von Afrika, den Gebieten der Südsee und der Nordpolarregion, sondern auch von den Kulturländern des alten Europas unendlich mehr wissen, als vor einem Jahrhundert.

Diese räumliche Erweiterung der geographischen Kenntnisse sowohl, wie die Vertiefung unserer Einsicht konnten nicht ohne Rückwirkung auf den geographischen Unterricht bleiben. Denn erst dadurch ward es möglich, den Zöglingen annähernd richtige Bilder über die Verteilung von Wasser und Land, wie über die natürliche Beschaffenheit der einzelnen Erdstriche in Nähe und Ferne zu geben: zu sagen, wie es eigentlich auf unserem Planeten ist. Und dies konnte nunmehr um so leichter geschehen, als in der Herstellung von Karten und geographischen Bildern gewaltige Fortschritte gemacht wurden, die Lehrmethoden eine ebenso allseitige, als gründliche Diskussion fanden und die Erdkunde in allen Schulgattungen als Pflichtfach ihren Einzug hielt. Denn im XIX. Jahrhundert öffnete derselben in Deutschland auch die Volksschule allüberall ihre Pforte. Und das war von einschneidender Wichtigkeit für die Ausbreitung geographischer Kenntnisse überhaupt, für die allseitige Verwendung derselben im öffentlichen Leben, für die wachsende Teilnahme auch der mittleren und niedrigen Volksschichten an der geographischen Forschung im grofsen und kleinen.

Es mufs als ein besonders glücklicher Umstand betrachtet werden, dafs gleichzeitig mit dem um die Zeit der Befreiungskriege erwachten Bedürfnis nach erhöhter und gediegener Volksbildung auch auf geschichtlichem und geographischem Gebiete die Lehrweisen vervollkommnet wurden, um diesem Bedürfnisse gründlich und erfolgreich entgegenzukommen, und die der Volksschule zugewendete Sorgfalt auch durch tüchtige Unterrichtserfolge als wohlangelegtes Kapital erscheinen zu lassen. Gerade von Seite der Volksschule, ihrer Leiter und Lehrer erhielten die geographischen Lehrmethoden im XIX. Jahrhundert ihre ausgiebigste Vervollkommnung, namentlich hinsichtlich des Ganges einer psychologisch durchgearbeiteten Synthese, der dem kindlichen Geist und Sinn angemessenen Pflege der Heimatkunde.

Um sie haben sich zuerst die Pestalozzianer und zwar aufser dem vorwiegend theoretisierenden Meister vor allem Tobler und Henning mit Geschick angenommen. Dieselben haben die Schulgeographie aus einem dürren, vom Staube langweilenden Gedächtniswerks überlagerten Heideland zu erfreuendem und ertragfähigem Fruchtboden umgewandelt. Setzte sich doch z. B. Tobler nach seinen eigenen Worten das hohe Ziel, »den geographischen Unter-

richt über den Tod einer leeren Nomenclatur zu erheben, seinen Stoff in eine unwandelbare, von der Natur selbst geschaffene Ordnung zu bringen, das Leben aller Teile der Erde auf die Beschaffenheit und Verhältnisse ihrer Natur zu gründen und dieses alles für die Jugend zum Gegenstand selbstthätiger Auffassung zu verarbeiten, den Unterricht selbst aber auf eine der Natur der Wissenschaft und derjenigen des Kindes gemäfsen Weise zu erteilen.«

Dabei bauten die Pestalozzianer ihre geographische Unterrichtsweise keineswegs auch nur vorwiegend auf neuen Ideen auf. Sie sind blofs den Forderungen des Comenius gerecht worden, haben die Anschauungen der Philanthropinisten nur von manchem Spielenden und Zufälligen befreit und geläutert und den Gesetzen der Geistesentwickelung des Kindes angepafst. Zu Iferten war der geographische Unterricht nach einem ebenso knappen als zutreffenden Worte Fr. Ratzels (Beilage z. A. Z., 1879, Nr. 221) darauf angelegt, durch Selbstbeobachtung des Nächsten zur Erkenntnis des Fernen vorzudringen. Im engen Raume der eigenen Erfahrung wurde der Geist geschult, um das aufserhalb liegende Weite und Ferne erfassen zu können. Es entsprach das vollständig der Meinung Ritters, die Geographie sei eine aus der Erfahrung geschöpfte Erkenntnis und habe den Zweck, den Menschen mit dem Schauplatz seiner Wirksamkeit im besonderen und allgemeinen bekannt zu machen. In der Überzeugung von der Richtigkeit dieses Grundgedankens strebten die Pestalozzianer auch, gleich Basedow, eine Konzentration der heimatlichen Geographie mit den Elementen der Naturkunde an und gingen dem Zusammenhange zwischen Ursache und Wirkung in den geographischen und wirtschaftlichen Verhältnissen der einzelnen Erdstriche nach. Äufserte doch Pestalozzi selbst einmal: »Die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange beim Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, der Mineralogie, der Botanik, selbst der Mechanik und Chemie. Sogar die Anfangspunkte der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hiermit ins grofse Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. Es ist gut, dafs dieses Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum festen, vollendeten Bewufstsein reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauungen als Gegenstände irgend einer Wissenschaft ins Auge zu fassen. Der bedeutsame Fortschritt aber, welcher der geographischen Lehrweise in der Schule durch die Pestalozzianer zu Teil wurde, liegt darin, dafs sie die Erdkunde weder vom öden

Standpunkt der bloſsen Nützlichkeit für Staatsmänner und Feldherren, Kaufleute und die gebildeten Stände überhaupt aus lehrten, wie dieses im XVIII. Jahrhundert fast durchgehends geschah, noch daſs ihnen dieselbe nur ein Gemenge von allerlei Details und vereinzelten Wahrheiten war, sondern daſs sie in der Schulgeographie auf die Begründung der Thatsachen drangen, die Beziehungen zwischen Natur und Menschenleben hervorhoben, die erdkundliche Unterweisung zu dem Bande machten, welches die Arbeit und gesamte Lebensführung des Menschen mit der natürlichen Ausstattung seines Wohnplatzes verknüpft.

Diese Bestrebungen der Jünger Pestalozzis sind aufs engste den Anschauungen Carl Ritters verwandt. Man sollte nicht übersehen, daſs Ritter ebenso groſs als Pädagog im tiefsten Wortsinne war, wie als Gelehrter. Dadurch unterscheidet er sich in rühmenswerter Art von Alexander v. Humboldt, hinter den ihn Nörgler so oft schon weit gestellt haben. In seiner Jugend zu Schnepfenthal hauptsächlich von Guts Muth herangebildet, welchem Ritter ein Menschenalter hindurch in familienhafter Freundschaft zugethan war, hat er in seinen pädagogischen Wanderjahren Iferten zwischen 1807 und 1812 viermal besucht, dort viel Vertrauen empfangen und wiedergegeben, vor allem Henning und Tobler »aus seinen reichen Erfahrungen und Studien im Gebiete der Geographie wichtige Anleitungen für eine methodische Behandlung dieser Wissenschaft gegeben«*), aber auch selbst nach einer zweifachen Richtung hin Anregungen empfangen. Tobler hat erstens die Idee einer allgemeinen Erdkunde in ihm bestärkt, indem er aussprach, die Geographie habe die gleichen oder miteinander verwandten Verhältnisse und Thatsachen, welche sich an räumlich oft weit voneinander entfernten Gebieten unserer Erdkugel wiederholen, zu ermitteln und ihre Bedingungen nachzuweisen. Sodann aber wurde Ritter offenbar von der Wichtigkeit klar bestimmter und leicht verständlicher Bezeichnungen für die allgemeinen geographischen Begriffe durch die Schweizer überzeugt. Im übrigen sagt der vielberufene Gelehrte über die Einwirkungen der Gedanken Pestalozzis auf ihn bei der Niederschrift seines »Handbuchs« der Geographie: »Um

*) Henning hat während der Verabfassung seines »Leitfadens beim methodischen Unterricht in der Geographie« Karten und den Entwurf zu einer elementaren Erdkunde von Ritter erhalten und sein Buch dem letzteren zur Beurteilung vorgelegt. (Vgl. Deutsch, Das Verhältnis C. Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern, S. 7.)

dieses Ganges willen vom Einfachen zum Zusammengesetzten in räumlichen, zeitlichen und physischen Verhältnissen, und darum weil hier aus der vorgeführten Anschauung immer erst die Regel oder das Gesetz als Resultat hervorgeht, kann man von dieser wissenschaftlichen Bearbeitung sagen, dafs sie im Geiste der Pestalozzischen Methode unternommen ist.«

Auch bei C. Ritter ist die natürlichste Methode diejenige, welche das Kind zuerst in der Wirklichkeit orientiert, auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt; »sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse, nicht in der Stube, auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten kann; dies bleibt immer gleich. Diese Elementarmethode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode, und ist darum die einzige. Hier lernt das Kind das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbst davon verzeichneten Bilde die Karte aller anderen Länder verstehen. Ist diese Elementarbildung beendet, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als fernerer Unterricht darbietet, gehoben.«

Ritters ureigenes Verdienst auf dem Felde der geographischen Lehrmethoden liegt nun freilich nicht darin, dafs er den Wert des synthetischen Ganges beim erdkundlichen Unterrichte wiederholt fixiert hat. Solches geschah theoretisch und auch praktisch längst vor ihm. Aber das gereicht demselben zu stetigem Ruhme, dafs er nicht blofs die Wissenschaft von der Erde, sondern auch die Schulgeographie ihrem Inhalte nach vertieft, das starre Namen- und Zahlenwerk und die aprioristischen Konstruktionen der älteren Geographiebücher dadurch vergeistigt hat, dafs er in Schrift und Wort zeigte, wie die Erde und ihre Bewohner in engster Wechselbeziehung zu einander stehen,

> Wie alles sich zum Ganzen webt,
> Eins durch das Andere wirkt und lebt,

wie der Lehrer Natur- und Menschenwelt als ein zusammengehöriges, in gewissem Sinne organisches Ganzes zu betrachten habe oder, wie Ernst Kapp will, »in der Gesamtorganisation der Erdoberfläche die natürlichen Bedingungen für die Erhaltung und Kulturförderung des Geschlechtes erkennen müsse«.

Die Pfade, die C. Ritter der geographischen Lehrmethode dadurch gewiesen hat, waren neu und weitreichend. Ihrer Richtung

folgt man noch heute. Sie bieten bei der immerwährenden Ausbreitung und Vertiefung des geographischen Wissens im grofsen und einzelnen stets neue Perspektiven. Von ihnen zweigen als gleiche, eigenartige Bahnen Ratzels anthropogeographische Forschungen ab. Die Lehre über ein gewisses Abhängigkeitsverhältnis des Menschen von der natürlichen Beschaffenheit der Scholle, welche er bewohnt, ist eine fundamentale Wahrheit für die moderne Erdkunde geworden. Insoferne sind auch die modernen Geographielehrer, mögen sie nun an elementaren oder gehobeneren Schulanstalten wirken, unter Ritters und Ratzels Schülern. An Bedeutung für die Fortentwickelung der geographischen Forschung und Lehrmethode zugleich kommt den leitenden Ideen der beiden hervorragenden Gelehrten nur Eines gleich: das schon erwähnte morphologisch-genetische Moment, durch welches die Naturwissenschaften die Erdkunde als Wissenszweig und Lehrgegenstand bereichert haben.

Endlich sei nicht verkannt, dafs sich C. Ritter auch noch dadurch pädagogisch verdient gemacht hat, dafs er die kartographische Fixierung der an der Heimat beobachteten geographischen Thatsachen befürwortete, die Grundzüge zur Theorie einer konstruktiven Methode beim geographischen Unterricht darlegte und den »richtigen Gebrauch und die besonnene vergleichende Anwendung geometrischer Formen« für die gröfseren Räume der Erdoberfläche empfahl.

Tobler, Henning und C. Ritter reiht sich Diesterweg als hervortretender Pestalozzianer auf dem Gebiete der geographischen Lehrart an. Er, ein Methodiker von Gottes Gnaden durch die Macht seiner Persönlichkeit, eine vielseitige pädagogische Veranlagung und einen weitschauenden Blick für die Bedürfnisse der Volksschule, hat auf die Ausgestaltung des Unterrichts in der elementaren Geographie allein einen gleich starken Einflufs ausgeübt, als alle übrigen Jünger und Anhänger des grofsen Menschenfreundes zusammen. Unvergleichlich weniger reich an bedeutenden Ideen und tiefgründiger Gelehrsamkeit als Ritter, war er ihm an praktischem Geschick und fruchtbringendem Organisationstalent vor allem auf dem ausgedehnten Felde der Methodik überlegen. Darum konnte er auch auf das deutsche Schulwesen, die deutsche Lehrerschaft und das pädagogische Schrifttum so hervorragend einwirken. Er hat die breitesten Kreise von

der Notwendigkeit einer eingehenden heimatkundlichen Belehrung überzeugt und ihnen deren Inhalt, sowie ihren propädeutischen Wert verständnisvoll erwiesen. Er hat sich weiterhin bemüht, auf die Heimatkunde die Kenntnis des Vaterlandes und darauf die Weltkunde naturgemäfs aufzubauen und vor allem die selbsterlebte Geographie als die beste zu würdigen. Endlich hat Diesterweg den Unterricht in der populären Himmelskunde, der nach ihm zur Schulung des Geistes und Weckung eines hohen sittlichen Ernstes in grofsem Mafse beitragen kann, neu fundiert und frisch belebt.

Während die Pestalozzianer, Ritter und Diesterweg auf die Entwickelung der geographischen Lehrmethoden unmittelbaren und tiefgreifenden Einflufs gewannen, wirkten A. v. Humboldt und O. Peschel nur indirekt auf sie ein.

Man hat A. v. Humboldt und C. Ritter seit einem halben Jahrhundert oft genug in Parallele gestellt, nach Bildern und Antithesen gehascht, um ihre wissenschaftlichen Bestrebungen zu preisen, oder den Gegensatz zwischen ihnen zu charakterisieren. Da waren sie bald das »Dioskurenpaar deutscher Wissenschaft«, die gröfsten Denker in der vergleichenden Erdkunde, welche sich neidlos in die Ruhmespalme teilten. Bald war Humboldt der Aristoteles der Erdkunde, Ritter aber ihr Plato; jener der glückliche, vielseitige Naturforscher und Reisende, von leicht beweglichem, einen Reichtum neuer Ideen ausstreuendem, universellem Geist und glänzender Sprache; dieser der stille, bescheidene Gelehrte und Lehrer mit einer schwergerüsteten, ahnungsvollen Ausdrucksweise, dem jede Doppelzüngigkeit unmöglich war. Von Humboldt sagte man, er folge einer sachlich-wissenschaftlichen Tendenz, von Ritter aber, ihn leite eine ethisch-religiöse. Derlei Urteil in Schlagwörtern besagen nicht viel. Sie sind im besten Falle eine schillernde Draperie für einen dunkeln Hintergrund. Friedrich Ratzel und Alfred Hettner haben Wesen und Wirken dieser beiden aufserordentlichen Männer ebenso phrasenlos als unzweideutig und in echt wissenschaftlicher Art gekennzeichnet. Ratzel thut dieses, indem er die Verschiedenheit ihrer persönlichen Natur zeichnet: den wahrhaftigen, freundschaftpflegenden Ritter mit dem tiefen und ruhigen Lebensernst, dessen Lehrgebäude teleologische Luft durchweht und der die Kraft hat, sich grofsen Aufgaben mit einer Einzigkeit des Vorsatzes zu widmen, sich jahrzehntelang

der Ausarbeitung eines Gedankens hinzugeben — und sodann Alexander v. Humboldt, der von der Gefühlsseligkeit seiner Zeit nur im Stile seiner Schriften angesteckt war, der ein »Médisant ersten Ranges« sein konnte, auf den verschiedensten Gebieten des Wissens neuen Samen säete und eine Anzahl von Forschungszweigen selbst erschuf, der an Phantasieanlage, Leichtigkeit der Auffassung und Bewältigung irgend eines Neuen, überhaupt an Produktivität, über Ritter stand. Alfred Hettner aber begründet in kurzem die wissenschaftliche Bedeutung beider Männer für die Erdkunde. Er führt aus, dafs Ritter der modernen Geographie nur ihre spezifisch wissenschaftliche Form gab, der Begründer der heutigen geographischen Methodik ist, welche als notwendige Voraussetzung die Forschungsergebnisse einer Anzahl von Reisenden hat. Auf Humboldt indessen gehen eine grofse Zahl von Methoden der geographischen Naturbeobachtung und Naturbeschreibung zurück. »Aber nie bleibt ihm eine Thatsache isoliert; er geht stets vergleichend und kombinierend vor. Und zwar in den beiden Richtungen, welche die beiden Seiten der geographischen Betrachtung ausmachen. Eine bestimmte Naturerscheinung einer bestimmten Örtlichkeit steht ihm immer in Verbindung mit den anderen Naturerscheinungen derselben Örtlichkeit; auf diese Weise erkennt er den ursächlichen Zusammenhang von Boden, Bewässerung, Klima, Pflanzenwelt, Tierwelt, Ansiedelungs- und Wirtschaftsweise, Lebensgewohnheiten und Gesittung der Menschen; aus diesem Streben sind jene wunderbaren, wissenschaftlich ebenso tiefen, wie künstlerisch schönen Darstellungen einzelner Erdräume, wie der Llanos oder Mexikos, entstanden; dadurch ist er der Meister der Länderkunde geworden. Andererseits sucht er jede Klasse von Naturerscheinungen in ihrer Verbreitung über die Erde zu verfolgen, und mit Recht wird er als Begründer mehrerer Zweige der allgemeinen Geographie, namentlich der Klimatologie und der Pflanzengeographie, in gewisser Weise auch der geographiscben Geologie gefeiert.«

Die Verdienste Humboldts um die Erdkunde in ihren Einzelzügen hat bereits O. Peschel hervorgehoben. Er zeichnete von allen zuerst ein Höhenprofil (durch Spanien); erdachte die »stereometrische Geognosie«, welche die mittlere Höhe der Festländer rechnerisch zu bestimmen sucht; sonderte Gipfel- und Pafshöhen, wodurch die orometrischen Verhältnisse der einzelnen Gebirge überhaupt und ihre Wegbarkeit im besonderen deutlich illustriert und ihre Gesamtarchitektur leicht festgelegt werden konnte; entdeckte

die Anordnung der Vulkane längs gewaltiger Spaltenaufbrüche des Erdkörpers; erfand die Isothermen und brachte damit Licht in die großsen Gesetze der Wärmeverteilung auf unserem Planeten; schuf die Klimazonen der Pflanzen; entdeckte die Abnahme der magnetischen Kräfte von den Magnetpolen gegen den Äquator zu; wies die Bedeutung vervollkommneter Chronometer für die geographische Längenbestimmung innerhalb der weiten Räume der Kontinente nach. In allen diesen Beziehungen steht Humboldt als erfinderischer Geist und glänzende Erscheinung in der deutschen Gelehrtenwelt für sich selbst da, während Emil Wisotzki von Ritter behaupten darf: Die Zeitgenossenschaft übte eine unendliche Wirkung auf ihn, und zwar nicht durch persönliche Einflüsse allein, sondern durch den Zug der Dinge und die mit einander berührenden Elemente des äufseren und inneren Lebens. Carl Ritter steht in einer Reihe mit Schelling, Fichte und Schleiermacher, mit Stein und Scharnhorst, mit Niebuhr, Eichhorn, Savigny, Grimm, Ranke. Ebenso wie jene Männer nicht auf einsamer Höhe, sondern umgeben von zahlreichen Vor- und Mitarbeitern, grofsen und kleinen. Wir müssen uns entwöhnen, ihn als einsame Gröfse zu schauen; nein, er schwimmt in demselben Strome, getragen von denselben Gedanken, wie viele vor und mit ihm, er ist nur der gröfste unter seinen geographischen Mitforschern. — Ähnlich wie Ritter an der Quelle der anthropogeographischen Strömung in der Erdkunde steht, steht Humboldt an jener der morphologisch-genetischen. Aber er diente nicht unmittelbar auch der Schule, wie dies Ritter gethan. Seine zahlreichen Ideen kamen nicht durch ihn selbst, sondern erst auf Umwegen in jene. Doch haben sie sich hier mit der Zeit aufserordentlich wirksam gezeigt und die Gewinnung plastisch klarer Anschauungen möglich gemacht über die Höhen- und Abdachungsverhältnisse der einzelnen Erdstriche, die Ungleichheit der klimatischen Faktoren und ihre gesetzmäfsige Abhängigkeit nicht blofs von der geographischen Breite, sondern auch von Meer und Festland, über das Vegetationskleid der Erde und das Auftreten der vulkanischen Erscheinungen.

Eine ähnliche Stellung wie Alexander v. Humboldt nimmt Oskar Peschel in der Geschichte der geographischen Lehrmethoden ein. Abgesehen von der Förderung, welche er dem Wissen von der Erde durch Hervorhebung des begründend-

vergleichenden Momentes im naturwissenschaftlichen Sinne zu Teil werden liefs, indem er geographische Erscheinungen der nämlichen Art (Inseln, Fjorde etc.) untersuchte und durch Vergleich ihrer Morphologie die Entstehungsursache derselben zu erkunden trachtete; und abgesehen von dem gewaltigen Interesse, welches gerade er durch eine grofszugige, gedankenreiche und formvollendete Verarbeitung der zu seiner Zeit vorhandenen geographischen Stoffmasse in weiten Kreisen entfachte, hat Peschel in seiner Abhandlung über die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand im besonderen noch eine Summe methodischer Anregungen gegeben. Sie beziehen sich nur auf die Schulgeographie an höheren Lehranstalten und sollen deshalb nicht geringer eingeschätzt werden, weil sie, besonders für uns Lebende, keineswegs neue Gedanken aussprechen und man ihnen gegenwärtig zum grofsen Teile schon an den Gymnasien, Lehrerbildungsanstalten und Realschulen stattgegeben hat. Schon der Umstand allein, dafs ein Gelehrter von dem Ansehen und dem Einflusse Peschels öffentlich für die Hebung des geographischen Unterrichts eintrat, ist mit Anerkennung zu begrüfsen. Und in der That sind seine Mahnrufe auch nicht wirkungslos im Winde verhallt.

Peschels Forderungen lassen sich folgendermafsen zusammenfassen:

1. Für den Unterricht in der Geographie sind gründlich vorbereitete und sich stetig fortbildende Lehrer notwendig.

2. Die erdkundliche Belehrung mufs dadurch anregen und den Wissensdurst wecken, dafs an die blofsen Namen Thatsachen geknüpft werden, welche das Interesse und die Einbildungskraft der Schüler reizen; deshalb mufs an die Stelle der rein topographischen Behandlung die Naturbeschreibung der Erdräume treten.

3. Es ist für das allseitige Verständnis der Bildersprache unserer Landkarten zu sorgen.

4. Der Wert des Kartenzeichnens ist darin zu suchen, dafs der Schüler »die symbolische Absicht in den Vorbildern während der Nachahmung inne werde«.

5. In die Kartenentwurfslehre mufs gründlich eingeführt werden.

6. Die Zöglinge sind anzuleiten, die geographische Breite ihres Schulortes ohne kostspielige Vorrichtungen astronomisch zu bestimmen.

7. In Bezug auf die Gröfse der Flächenräume und die Höhenangaben bei den Gebirgen sind möglichst runde Ziffern und der Vergleich mit nahegelegenen Gröfsen anzustreben.

8. Populäre Schriften über mathematische und physikalische Erdkunde sind herzustellen und möglichst zu verbreiten.

* * *

Der Fülle von grofsen Gedanken gegenüber, mit welchen die Pestalozzianer und Diesterweg, Ritter und Ratzel, Humboldt und Peschel die Geographie und den geographischen Unterricht bereicherten und belebten und die neuerdings vor allem von A. Kirchhoff, Ferd. v. Richthofen, H. Wagner, R. Lehmann, F. Regel, S. Günther, W. Götz, W. Ule und weiterhin durch Finger*), Stauber, Matzat, Seibert, Coordes, M. u. A. Geistbeck, Böttcher, Oberländer, Rusch, Kerp, Tromnau, Prüll, Gerike, Harms u. a. in praktisch fruchtbarer Weise weiter ausgebildet, sowie ergänzt wurden, bedeuten die spezifisch methodischen Gegensätze und Strömungen wenig, welche sich auf dem Gebiete der Schulgeographie vom XVIII. ins XIX. Jahrhundert fortpflanzten.

Die synthetische Methode in der Auffassung der Pestalozzianer hat vor allem in den deutschen Volksschulen siegreich Raum gewonnen; jedoch vielfach mit der Einschränkung, dafs man, ehe von der Heimat- und Vaterlandskunde zur Darstellung der ferneren Länder fortgeschritten wird, die Synthese auf wenige Lehrstunden unterbricht, um den notwendigen Überblick über die Erdkugel und die auf ihr herrschenden allgemeinen Naturverhältnisse zu gewinnen. Wie dieses in gedrängter Kürze und mit besonderem Vorteil geschehen kann, hat G. Kerschensteiner in seinen »Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans« (S. 186 und 187, sowie S. 144 ff.) in vortrefflicher Weise gezeigt. — In der Mehrzahl der höheren Schulen Deutschlands wird der synthetische Gang aber dadurch modifiziert, dafs mit der Entwickelung der notwendigsten geographischen Grundbegriffe und einer Übersicht über die Erdoberfläche begonnen wird. In den preufsischen Lehrplänen ist die Behandlung von Ab-

*) Ein hübsches Buch im Geiste Fingers ist auch die Geographie von Bayern im Sinne einer erweiterten Heimatkunde von Bahmer, Korn, Lutz und Wenger in Schwabach. (2 Bdch.; Schwabach, J. G. Schreyer.)

schnitten aus der mathematischen Geographie gar für 3 Klassen (VI, V und IIb) vorgesehen.*)

Die analytische Methode, das unnatürliche Erbstück aus dem 16. Jahrhundert, dem erstaunlicher Weise noch Guts Muths, Niemeyer, Berghaus, Roon und Cannabich anhingen, wird gewöhnlich nur dort angewandt, wo die Lehrpläne auf sie zugeschnitten sind. Für die elementare Stufe der geographischen Unterweisung ist dieselbe ungeeignet.

Das Unterrichtsverfahren in synthetisch-konzentrischen Kreisen, welchem Lüben, Dittes, Kehr und auch Oberländer das Wort sprechen. beruht, vor allem wenn es in streng konsequenter Form geübt wird, auf unrichtigen psychologischen Voraussetzungen und einer zum mindesten recht zweischneidigen Auffassung des Hauptzwecks der geographischen Belehrung. (Näheres hierüber in M. Geistbecks Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts, im II. Band v. C. Kehrs Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, S. 25.)

Ebensowenig hat sich die kombinatorische Methode bewährt, die in Harnisch ihren eifrigsten Vertreter fand und alle weltkundlichen Fächer auch auf den höheren Unterrichtsstufen zu einer einzigen Unterrichtsdisziplin verschmelzen wollte.

Eine gründliche methodische Verirrung endlich bedeutet nach meiner Überzeugung das Konzentrationsprinzip von Rein-Ziller, besonders in der extremen Ausprägung, welche ihm Zillig gegeben hat.**) Er verlangt für die sechsjährigen Schulkinder der Stadt Würzburg: die bayr. Königsstadt München und die Grundgestalt von Bayern; für die siebenjährigen Kinder: Übersicht über die Erdteile: Europa (Rufsland, Frankreich, Spanien, England — NB! Deutschland nicht), Asien (Palästina), Afrika (Ägypten und das Maurenland), Amerika (Brasilien), Mittelmeer, Weltmeer; für die achtjährigen: die alte und neue Heimat Abrahams, die Lüneburger Haide und das Hirtenleben dort und im Algäu. Mit allem Grunde fragt G. Kerschensteiner:***) »Woher eine solche Verwirrung?« Die Antwort lautet: »Um eines konstruktiven Prinzips willen. Denn in

*) Eine Reihe von Schulmännern, wie z. B. R. Langenbeck, fordern in übertriebener Weise, dafs der Wiederholung der Grundbegriffe aus der mathematischen Geographie in jeder Klasse Stunden gewidmet werden sollten.

**) »Beiträge zum erziehenden Unterricht«, herausgegeben von der Pädagogischen Gesellschaft in Württemberg. III. Heft. Efslingen, Langguth, 1894.

***) Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans. S. 26.

der zweiten Klasse ist das Kernstück, das Zentrum des ganzen Unterrichts, die Erzählung von Robinson, in der dritten sind es die alten Patriarchen. Und um dieses theoretischen Prinzipes willen wird die Grundforderung aller Lehrplanindividualisierung, die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Ortsverhältnisse einfach ignoriert. Und doch hätte er gerade im heimatkundlichen Unterrichte das allernatürlichste Zentrum für den gesamten Unterricht gehabt, ein »Kernstück« (freilich kein »Gesinnungsstoff«), das überall das Interesse der Schüler wach hält und alle weltkundlichen Stoffe zwanglos verknüpft.«

Es ist an dieser Stelle nicht notwendig, die grundverschiedenen Ansichten über die Methodik des Kartenzeichnens zu charakterisieren, sowie auf die Fülle und Brauchbarkeit der Veranschaulichungsmittel näher einzugehen, welche dem Lehrer der Erdkunde von der Volksschule an bis hinauf zur Universität nunmehr zur Verfügung stehen.*) Wir deutschen Geographielehrer haben das Glück, ein geradezu monumentales Werk hierüber zu besitzen, wie es in dem Schrifttum keines der anderen grofsen Kulturvölker in gleicher Zuverlässigkeit und Vollkommenheit wiederkehrt. Es sind die »Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts« von Richard Lehmann. (Halle a. S., Tausch & Grosse.) Sie würdigen in gerechter Weise alle Meinungsäufserungen und technischen Leistungen auf diesem so vielzersplitterten pädagogischen Einzelgebiete, enthalten eine aufsergewöhnliche Fülle bibliographischer Nachweise und werden dadurch so recht zu einem starken und erfrischend fliefsenden Born für alle, denen ein naturgemäfser erdkundlicher Unterricht am Herzen liegt. Nur ein Wunsch soll hier Platz finden: Möge dem verehrungswürdigen Autor die baldige Vollendung seines grofsen Werkes in dem hohen Sinne gelingen, in welchem er dieselbe geplant hat!

Gleich unentbehrlich als Lehmanns »Vorlesungen« erscheint die längst bewährte »Zeitschrift für Schulgeographie« von Seibert-Becker (Wien, A. Hölder; erscheint allmonatlich): ein wahres Repertorium für alle methodischen Fragen und Diskussionen und die sie berührende Literatur, um deren systematische Zu-

*) Einen sehr beachtenswerten historisch-kritischen Überblick über »Die Anschauungsmittel für den geographischen Unterricht« hat C. Diercke im II. Band der Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts von C. Kehr veröffentlicht.

sammenstellung sich vor allem Wolkenhauer ein hervorragendes Verdienst erworben hat. Wer diese Zeitschrift von ihrem Erscheinen an durchblättert, der wird über die Menge von Handbüchern und Leitfäden, der aus der Praxis oder einer pädagogischen Philosophie hervorgegangenen Kleinarbeiten über das erdkundliche Fach staunen, die verhältnismäfsig ebenso unförmlich anwächst, wie das Schrifttum der Reiseschilderungen und ethnographischen Einzelbilder aus der Fremde, ungezählter reizvoller und reizloser Fahrten zu Wasser und zu Land. Und er wird finden, dafs in ihm nicht selten ebenso ein bis zur Widerwärtigkeit seichter Dilettantismus wuchert, wie sich die Literatur zur Methodik der Geographie gar manchmal in einseitiges Raisonnement verliert und der im alltäglichen Leben notwendigen Wissenssumme, sowie dem leicht aufzufindenden Zusammenhang mit verwandten Disziplinen vielfach nicht genug Rechnung trägt.

Im übrigen sei nur noch erwähnt, dafs auch das vielberufene Buch Oberländers: »Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule« (6. Auflage, herausgegeben von P. Weigeldt, Leipzig, 1900), die zahlreichen Reden über Aufgaben und Betrieb der erdkundlichen Belehrung auf den Direktorenversammlungen in den verschiedenen preufsischen Provinzen und die bedeutsamen methodischen Beiträge in Hettners »Geographischer Zeitschrift« dem gewissenhaften Schulmanne nicht unbekannt bleiben werden.

* * *

Am Schlusse dieses Überblicks sei noch in gedrängter Kürze die Frage berührt: Hat der geographische Unterricht durch die modernen Bestrebungen zur Reform des höheren Schulwesens gewonnen? Man kann diese Frage leichten Gewissens verneinen. Nach den neuen preufsischen Bestimmungen ist die Erdkunde als Prüfungsfach bei der Reifeprüfung sogar in Wegfall gekommen. Nun ist gewifs das Bestreben, die Prüfungen möglichst zu vereinfachen, an sich gewifs mit Freuden zu begrüfsen. Aber ich meine, dafs denn doch jedes Pflichtfach in der obersten Klasse auch ein Gegenstand der Prüfung sein sollte. Denn ein Fach, sagt R. Langenbeck mit Recht,*) in dem nicht geprüft wird,

*) Der erdkundliche Unterricht nach den neuen Lehrplänen. Geogr. Zeitschrift, 1 Jahrg., 1895.

sehen die Schüler von vornherein als ein minderwertiges an, für das sich eine besondere Anstrengung und Vertiefung nicht lohnt. In einem solchen Fache werden daher im allgemeinen nur diejenigen Schüler wirklich Befriedigendes leisten, welche dafür eine besondere Begabung oder ein besonderes Interesse besitzen.

Weiterhin ist beklagenswert, daſs auf sämtlichen deutschen Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen — abgesehen von den elsaſs-lothringischen Oberrealschulen — in den oberen Klassen kein selbständiger Geographieunterricht mehr gegeben wird, obwohl dieser gerade mit reiferen Schülern und unter Verwertung der von ihnen bereits gewonnenen naturwissenschaftlichen und geschichtlichen Kenntnisse erst recht fruchtbar gemacht und ganz den modernen Forderungen entsprechend ausgestaltet werden könnte.

Endlich läſst auch nach den neuen Lehrplänen die Verteilung des Unterrichtsstoffes auf die einzelnen Klassen und bei den verschiedenen Schulgattungen manches zu wünschen übrig. So machte z. B. schon Langenbeck auf eine groſse Wunderlichkeit der preuſsischen Lehrpläne aufmerksam. Bei nahezu gleichem Unterrichtsstoff (nur in Klasse IIb tritt die Besprechung der wichtigsten Handels- und Verkehrswege hinzu) steht den Realanstalten in den mittleren Klassen die doppelte Stundenzahl von jener der Gymnasien zur Verfügung. Glaubt man nun wirklich, daſs der Realschüler gerade für Realien eine soviel geringere Begabung besitze als der Gymnasiast, oder daſs letzterer in einem so wichtigen Fache wie Erdkunde eine weniger gründliche Durchbildung nötig habe als ersterer? Oder traut man etwa dem Lehrer am Gymnasium zu, daſs er in der halben Stundenzahl dasselbe leisten könne wie sein Kollege an der Realschule in der doppelten?

Auch der Kampf zwischen humanistischer und realistischer Bildung, oft genug einseitig und mit groſser Erbitterung geführt, hat, trotz der Länge seiner Dauer, unserem Unterrichtsgegenstand noch keinen Vorteil gebracht. Ein solcher wird sich vielleicht erst dann fühlbar machen, wenn die Überzeugung allgemein durchdringt, daſs sich Gymnasium und Realschule koordiniert sind, weil sie nur eine höhere Vorbildung fürs Leben überhaupt gewähren, jenes nach der sprachlich-historischen, diese nach der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite hin, also nicht im Range verschiedene Fachlehranstalten darstellen. Deutlich genug hat dieses bereits die preuſsische Schulordnung vom

6. Oktober 1850 ausgesprochen: »Zwischen Gymnasium und Realschule findet kein prinzipieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwickelung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden.«

Nun, zu den »Grundlagen der gesamten höheren Bildung« gehört heutzutage unbestritten auch die Geographie. Niemand, er mag Nationalökonom oder Naturkundiger, Jurist oder Offizier, Philologe oder Ingenieur, Industrieller oder Kaufmann sein, kann nunmehr ein bestimmtes Mafs erdkundlichen Wissens entraten, allein schon nicht wegen der internationalen Beziehungen des deutschen Vaterlandes, der Weltpolitik unseres Reiches. Möge aus dieser Erkenntnis heraus auch eine ausgiebigere und rationellere Berücksichtigung der modernen Geographie an unseren gehobeneren Lehranstalten erwachsen!

II. Abschnitt.

Heinrich Pestalozzi und seine Jünger: Tobler und Henning.

Wenn Schiller in seinem überschwenglichen Gedichte »Rousseau« meint, der berühmte Franzose habe aus Christen Menschen geworben, so umschreibt er mit diesen Worten nur die alte Wahrheit, dafs wahre Pädagogik auf Menschenfreundlichkeit fufst. Jene geistes- und herzensstarken Männer, welche Erziehung und Unterricht nach grofsen Leitgedanken förderten, eine Reform derselben aus den Bedürfnissen ihrer Zeit heraus auf Grund fortgeschrittener Ideen kraftvoll zuwege brachten, zählen in der That zu den vornehmsten Wohlthätern unseres Geschlechts. Keiner von ihnen aber hat es mit seiner Hingebung an alles Volk ernster genommen, keiner hat mehr erbarmende und selbstlose Menschenliebe erwiesen, keiner war von der »Idee der Elementarbildung«*) stärker überzeugt und aus einem unverfälschteren Herzen begeistert, als Heinrich Pestalozzi. Darum hat er letztere auch dem Christentum nicht unterstellt, sondern ihm beigeordnet, darum hat er ihr mit freudiger Darbringung eines Lebens voller Mühen, Sorgen und Entbehrungen gedient, darum konnte er, welcher das hochsinnige Wort sprach: »So niedrig und gering das einzelne Individuum, so beschränkt und unvollkommen seine Anlage sei, der Erzieher betrachtet es als ein Bild der Humanität, er sieht in ihm mit Ehrfurcht eine Offenbarung der göttlichen Idee«, auch einen der Grundsteine zur sozialen Pädagogik mit legen.

*) Die entschiedensten Aufschlüsse hierüber enthält Pestalozzis gleichnamige Rede im VIII. Bande seiner gesammelten Schriften.

Pestalozzi ist gegenwärtig nicht mehr die mythische Persönlichkeit, die er noch vor einem halben Jahrhundert war. Man hat sich seither in seine hinterlassenen Schriften so tief versenkt und sie in der Lehrerwelt so vielfach verbreitet, es wurden auf die Art, wie er die menschliche Natur auffafst, wie er diese menschliche Natur als Grundlage seines Erziehungssystems verwendet, welche Stellung er dem Menschen zu Gott gibt und dem positiven Christentum gegenüber einnimmt und welchen Einflufs er von der allgemeinen Anwendung seiner Ideen auf die weitere Ausgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse erwartet, so viele Strahlen von Freund und Feind geworfen, dafs man heutzutage viel mehr als zu Lebzeiten des Schweizer Menschenfreundes behaupten kann: Wir kennen ihn. Er ist uns weder der pädagogische Revolutionär, als den ihn einer seiner eigenen Zöglinge charaktersiert, noch der alleinige Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik und rationellen Didaktik der Gegenwart, zu welchem ihn viele mit leerem Wortgepränge erhoben haben, ehe ihnen Niemeyer durch seine Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts (in den »Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts«, III, 393—476) die Augen öffnete. Es gehört nicht mehr zum konventionellen Gebrauch, nur mit einer artigen Verbeugung an Pestalozzi vorüberzugehen. Dafür ist den Lebenden sein Charakter zu fleckenlos, seine Begabung zu aufsergewöhnlich, sein Wollen zu hochsinnig, sein Schicksal zu dornenvoll gewesen. Mochte ihm auch sein träumerisch-unpraktisches Wesen bei Ausführung seiner Gedanken im Wege stehen; mochte er nach seinen eigenen Worten von einer »unübertrefflichen Regierungsunfähigkeit« sein, einen kräftigen Widerwillen gegen die Aristokratie des Geistes haben und einen auffallenden Mangel an historischer Bildung besitzen, welcher ihm vor allem von dem ihm so wahlverwandten Comenius nichts wissen liefs: er hat doch tiefer in der Kindesseele gelesen, als die Gröfsten vor ihm; er hat erkannt, was dem Volksleben, auf dessen Pulsschlag er so oft gelauscht, not thut: eine Reform der Gesellschaft durch Verbesserung der Familienerziehung; er hat sich als der »Männer mildester« den Armen und Waisen gegenüber bewährt, den kein Undank, kein Leid zur Resignation bringen konnte; er hat zu jenen Selbstgebildeten gehört, welche trotz vielen Irregehens der Geistesentwickelung neue Bahnen zeigen. Wer Pestalozzi und seinen Leistungen gerecht werden will, darf nicht vergessen, dafs er Autodidakt war.*)

*) Näheres hierüber bei Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. Bd. S. 474 u. 475.

Der grofse Schweizer erzieht und unterrichtet nach psychologischen Gesetzen. Die Erziehungskunst, schreibt H. Schiller,*) ist ihm die vom Menschen begriffene Natur. Alle Pädagogik mufs basieren auf den Gesetzen der menschlichen Geistesentwickelung. Die Methode hat die Aufgabe, das an sich und ursprünglich Menschliche, Geistige und Sittliche im Kinde aufzusuchen, zu erfassen, zu beleben und zu stärken, sie wirkt also auf organisch genetische Weise. Sie beruht nicht auf Willkür, sondern auf den ewigen Gesetzen der Natur. Dieses Allgemeine spiegelt sich jedoch in jedem Individuum wieder besonders; die Methode zeigt aber gerade darin ihre wahre Allgemeinheit, dafs sie jede Individualität als selbständige Darstellung der allgemeinen Menschennatur gelten läfst und damit wahrhaft individuell ist. Auf solche naturgemäfse Art auf die Entfaltung der menschlichen Kräfte einzuwirken, ist indessen nur möglich, wenn die Unterrichts- und Bildungsmittel jedes Fachs psychologisch begründet, geordnet und lückenlos bearbeitet sind. — In einer seiner Grundanschauungen steht Pestalozzi im schneidenden Gegensatz zur pietistischen Pädogogik, aber zugleich auch hoch über ihr. Ihm ist das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens nicht böse von Jugend auf. Er leugnet das Dogma von der Erbsünde mit seinen Folgen für die Menschheit. Er betrachtet und behandelt das Kind vielmehr »mit dem ersten Augenblicke als eine menschliche, geistige und sittliche Natur und anerkennt in ihm gar kein anderes Dasein und Wirken«. Bei dieser Auffassung der menschlichen Natur ist es nur folgerichtig, dafs Pestalozzi fordert: Der echte Lehrer der Methodik wagt es nicht, gewaltsam in den Gang des Zöglings einzugreifen, seine Richtung willkürlich zu bestimmen, seine Begriffe, seine Zwecke und seine Meinung ihm aufzudrängen, wonach denn auch jener Gedanke, als ob der Erzieher sich selbst dem Zögling aufopfere und gleichsam sein eigenes Leben verliere, damit ein anderes Leben gewonnen werde, verschwindet . . . . . Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höheren Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens . . . . . Das Ziel dieser Bildung ist sittliche Vollendung unserer Natur; ihre Mittel sind Übungen im Streben nach Vollkommenheit, im sittlichen Denken, Fühlen und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet, offenbart sie sich als Moral im Handeln (physisch), auf das Unsichtbare als Religion im Fühlen oder Schauen (gemütlich, hyperphysisch).

*) Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik, S. 317.

Wie aber Pestalozzi als ideales Ziel der gesamten Bildung die sittliche Vollendung der Menschennatur vorschwebt, so will er den Unterricht im besonderen auf die sinnliche Anschauung gegründet wissen. Allenthalben eifert er gegen oberflachliches Geschwätz, Urteile ohne Grund und Halt. »Das Maulwaschen unserer Zeit«, sagt er, »hängt zu sehr mit dem Brotverdienst und den Gewohnheitsanhänglichkeiten von Zehntausenden und Hunderttausenden zusammen, als dafs es nicht lange, lange gehen müfste, ehe unsere Zeit-Menschen Wahrheiten, die so sehr ihren sinnlichen Verhärtungen entgegenstehen, mit Lieb auf ihren Schofs nehmen werden. Da wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen, und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer, die um so schattenhafter träumen, als die Worte grofs und anspruchsvoll waren, die auf ihr elendes gähnendes Wesen aufgepfropft worden sind. Solche Zöglinge träumen dann freilich auch alles andere eher, als — dafs sie träumen und schlafen; aber alle Wachenden um sie her fühlen ihre Anmafsungen und halten sie — wenn's gut geht — für Nachtwandler. — Das grundlose Wortgepränge einer solchen fundamentlosen Weisheit erzeugt Menschen, die sich in allen Fächern am Ziele glauben, weil ihr Leben ein mühseliges Geschwätz von diesem Ziele ist, aber sie bringen es nie dahin, danach zu laufen, weil es durch ihr Leben niemals in ihrer Anschauung jenen anziehenden Reiz hatte, der wesentlich notwendig ist, irgend eine menschliche Anstrengung zu erzeugen. Unser Zeitalter ist voll solcher Menschen und es liegt an einer Weisheit krank, die uns zum Ziel des Wissens, wie Krüppel auf die Rennbahn, pro forma hinträgt, ohne dafs sie dieses Ziel jemals zu ihrem Ziele machen könnte, ehe ihre Füfse kuriert worden sind.«

Aus diesem Grunde eifert Pestalozzi gegen jede Wissenschaft, »die durch Menschen diktiert, expliziert, analysiert wird, welche nicht übereinstimmend mit den Gesetzen der Natur reden und denken gelernt haben, deren Definitionen wie ein Deus ex machina in die Seele gezaubert oder wie Theater-Souffleurs in die Ohren geblasen werden mufs, wodurch die Zöglinge in eine elende Komödiantenbildungsmanier versinken«.*) Er ist der unerbittliche Feind anschauungsloser Definitionen. Definitionen sind, meint er, der einfachste und reinste Ausdruck deutlicher Begriffe;

*) »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.« S. 302, 306, 311.

sie enthalten aber für das Kind nur insoweit wirkliche Wahrheit, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes dieser Begriffe mit grofser umfassender Klarheit bewufst ist; wo ihm die bestimmteste Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es blofs mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen anderen Gedanken veranlassen wird, als dafs es eben einen Laut von sich gegeben habe.

Auch gegen die übertriebene Bewertung der katechisierenden Lehrart, wie sie die Philanthropinisten beliebten, kämpft Pestalozzi. »Das Kind ist bei allen Katechisationen«, sagt er, »theils durch die Schranken des bestimmten Begriffes, über welchen katechisirt wird, theils durch die Form, in welcher katechisirt wird, und endlich noch gar durch die Schranken des Erkenntnifskreises des Lehrers, und was noch mehr ist, durch die Schranken der ängstlichen Sorgfalt, dafs er nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht werde, gebunden. Freund! Welche schreckliche Schranken für das Kind, die bei meinem Gange ganz wegfallen.«

Alle diese prinzipiellen Forderungen mufsten ganz besonders auch dem Unterrichte in der Erdkunde zugute kommen, wenn es auch noch Jahrzehnte andauerte, bis sie voll und ganz zur praktischen Verwertung kamen. Leider liefs es Pestalozzis linkisch-eifernde Weise zu lehren nicht zu, dafs er in vorbildlichen Proben zeigte, wie man die Kinder zur klaren Erfassung der Dinge gewöhnen und im sprachlichen Ausdruck über ihre Wahrnehmungen gewandt machen könne. Ferner ist es eine längst anerkannte Schwäche dieses Pädagogen, dafs er mehr den Blick auf die Gesamterziehung, als auf die Förderung der Unterrichtsart in den einzelnen Fächern richtete.

Dies gilt auch für die geographische Unterweisung, aber nur zum Teil. Denn das mufs sogleich ausgesprochen werden: In Pestalozzis Anstalten wurde dieselbe doch nach ganz anderen Grundsätzen betrieben, als jene meinen, welche ihr Urteil nur auf die bekannte Stelle in »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« stützen:

»Eine von den Unterabtheilungen von Europa ist Deutschland. Nun wird dem Kinde zuerst die Oberabtheilung Deutschlands in 10 Kreise bis zur Unvergefslichkeit geläufig gemacht; dann werden ihm die Städte Deutschlands zuerst in blofs alphabetischer Ordnung zum Lesen vorgelegt; aber zum voraus ist jede dieser Städte mit

der Zahl des Kreises bezeichnet, in dem sie liegt. Sobald nun auch das Lesen dieser Städte ihnen geläufig ist, so macht man sie auf den Zusammenhang dieser Zahlen mit den Unterabtheilungen der Hauptrubriken bekannt, und das Kind ist in wenigen Stunden im Stande, die ganze Reihenfolge der Städte Deutschlands nach den Unterabtheilungen ihrer Oberrubriken zu bestimmen.

Wenn man ihm z. B. folgende Oerter Deutschlands mit Zahlen bestimmt vor Augen legt:

Aachen 8.
Aalen 3.
Abenberg 4.
Aberthan 11.
Aken 10.
Adersbach 11.
Agler 1.
Ahrberger 10.
Aigremont 8.
Ala 1.
Allenbach 5.
Allendorf 5.
Allersperg 2.
Alschaufen 3.
Alsleben 10.
Altbunzlau 11.
Altena 8.
Altenau 10.
Altenberg 9.
Altenburg 9.
Altensalza 10.
Altkirchen 8.
Altona 10.
Altorf 1.
Altranstädt 9.
Altwasser 13.
Alkerdissen 8.
Amberg 2.
Ambras 1.
Amöneburg 6.
Andernach 6.

so liest es sie alle auf folgende Weise:

Aachen liegt im westphälischen Kreise,
Abenberg im fränkischen Kreise,
Aken im niedersächsischen Kreise u. s. w.

So wird das Kind offenbar in den Stand gesetzt, beim ersten Erblicken der Zahl oder des Zeichens, in welche die Oberrubrik den Gegenstand seiner Reihenfolge abtheilt, zu bestimmen, in welche Kunstansicht jedes Wort dieser Reihenfolge gehört, und so die alphabetische Nomenklatur, wie gesagt, in eine wissenschaftliche zu verwandeln.«

Wer nur dieses Lehrbeispiel kennt, der mag freilich enttäuscht ausrufen: Pestalozzis Methode in der Geographie beruht auf rein mechanischem Gedächtnisdrill. Erinnert sie nicht unwillkürlich an die erzwungenen Gedankenspiele Basedows und die geographischen Spielkarten des Prätorius-Seyfried und Campe? Wo bleibt da der richtunggebende Satz, dafs alles Wissen und Erkennen von der Anschauung auszugehen habe und jede Überladung mit unnötigem Wortkram zu vermeiden sei?

Aber man breche den Stab nicht über Pestalozzi, ohne ihn selbst weiter gehört und über den erdkundlichen Unterricht in Iferten das Richtige erfahren zu haben. Der Bericht an die Eltern über den Zustand und die Einrichtung der Pestalozzischen Anstalt aus dem Jahre 1807 enthält folgende Sätze: Die Erdbeschreibung geht von der Anschauung und Auffassung des Gesichtskreises und seiner geographischen Verhältnisse oder dessen, was die Erdoberfläche darbietet, aus und teilt sich dann 1. in den Elementarunterricht, der für einmal in die physische, mathematische, physikalische, klimatische und politische Ansicht zerfällt, und 2. in den topographischen Teil, in dem jede einzelne Ansicht der geographischen Auffassung des Gesichtskreises in geordneter Stufenfolge und systematischem Zusammenhange durchgeführt, ihre gegenseitigen Verhältnisse entwickelt und die Zöglinge durch dieses Fundament zu einer reinen und umfassenden Ansicht der Erd- und Menschengeschichte und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander, der Menschen, der Staats- und Völkerverhältnisse, des Kulturganges unseres Geschlechtes und endlich der Naturwissenschaft in ihren gröfseren Umrissen und Beziehungen vorbereitet werden. Der statistische Teil, d. h. die Produkte, Einwohnerzahl, Verfassung etc. werden tabellarisch in Übersichten den Kindern bekannt gemacht.

So lauten die Äufserungen des grofsen Schulmannes in der Theorie. Wie verhielten sich aber er und seine Jünger in der Praxis? Wohl begann Pestalozzi die erdkundliche Belehrung damit, dafs er die Namen einer bestimmten Reihe geographischer Gegenstände mit Rücksicht auf ihre natürliche Lage dem Gedächtnis der Zöglinge einprägen liefs, so die Meere, die Haupt- und Nebenflüsse eines Landes, die Städte. Der Lehrer sprach dieselben vor, die Schüler wiederholten sie im Chore. Aus Stanz berichtet Pestalozzi, dafs die Zöglinge schon ganze Gruppen von Ländernamen aufzusagen vermochten, ehe sie einen Buchstaben kannten.

Aber er war, wie Ernst Deutsch in seiner hochbedeutenden Abhandlung über das Verhaltnis Carl Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern überzeugend klarlegt,*) weit davon entfernt, zu glauben, dafs in der Kenntnis solcher Namenreihen das Ziel des geographischen Unterrichts liege. Er hoffte damit nur,

*) S. 11 ff. Dort findet sich auch ausgeführt, inwiefern die Idee der Wort- oder Namenlehre auf einer psychologischen Beobachtung fufst.

das Gemeine und Mechanische der Wissenschaft in dem Alter, wo das anspruchslose Kind gar leicht und gern jeder Beschäftigung sich hingibt, mit dem geringsten Aufwand von Zeit und Kraft abzuthun, auch diejenigen schnell zu befriedigen, die in jeder Namenkenntnis vorzüglich die Wissenschaft suchen.*) Ferner glaubte Pestalozzi allerdings irrtümlicherweise, wenn die Zöglinge später diese Namen auf der Karte aufsuchen würden, so müfsten sie ihnen unvergefslich werden.

Im grofsen und ganzen war ihm sonach das Einprägen geographischer Nomenklaturen nur eine Art Vorschule für den erdkundlichen Unterricht. Sein eigentlicher Sockel sollte die Heimatkunde sein. Daher begann man denselben in Iferten mit der Betrachtung des Buronthales. Nach und nach erfafsten die Schüler das Ifertener Becken durch unmittelbare Anschauung. Ein jeder von ihnen hatte dasselbe reliefartig in Thon nachzuformen. Dadurch sollte jede so erworbene Vorstellung fester begründet und technologisches Verständnis angebahnt werden. An den heimischen Naturobjekten entwickelte man auch in Iferten die ersten geographischen Grundbegriffe. Auf dieselben, die unmittelbare Wahrnehmung und die Selbsterfahrung, wurde bei der Darstellung ferner Länder immer wieder zurückgegangen und an sie jede weitere Belehrung geknüpft. Gleich wie bei Comenius, Rousseau und den meisten Philanthropinisten erfolgt auch bei Pestalozzi die Belehrung in der Erdkunde nach der Synthese. Durch Nachbildung der heimatlichen Reliefformen in plastischem Material spornte derselbe die Schüler zur Selbstbeschäftigung an. Aus dem Bericht über seine Ifertener Erziehungsanstalt vom Jahre 1807 aber geht unzweideutig hervor, dafs er schon vor dem ersten Zusammentreffen mit Carl Ritter die gegenseitigen Einwirkungen der geographischen Elemente aufeinander, sowie ihre Beziehungen zur Lebensführung des Menschen und zur Ausgestaltung seiner wirtschaftlichen Verhältnisse betont wissen wollte. Neben einer naturgemäfsen Veranschaulichung ist ihm und seinen Jüngern der kausale Zusammenhang zwischen der Mutter Erde und ihren Bewohnern von besonderer Wichtigkeit. Und was besonders von Bedeutung ist: Pestalozzi stellt seine Ideen, im Gegensatze zu den meisten Schulmännern des XVIII. Jahrhunderts,

---

*) Henning, Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie. Iferten, 1812. S. 54 und 55.

ganz wesentlich in den Dienst der elementaren Schulbildung. Auf ihre Förderung und Vervollkommnung ist er vor allem bedacht. Er, seine Mitarbeiter und Nachfolger haben der Ausbreitung geographischer Kenntnisse durch die Volksschulen den mächtigsten Vorschub geleistet. Sie haben mitgeholfen, dafs jene in Deutschland gegenwärtig mehr oder minder Gemeingut aller sind. Das soll in der Geschichte der geographischen Lehrmethoden dem grofsen Schweizer nie vergessen sein!

Seine Grundanschauungen über den geographischen Unterricht hat Pestalozzi nun allerdings, wie es in seinem Wesen lag, nicht selbst im einzelnen für die Schulpraxis durchgearbeitet. Mit dieser Aufgabe wurde Tobler betraut und auch Henning nahm daran Teil. Während aber des letzteren Bestrebungen auf unserem Gebiete an der Hand seines »Leitfadens beim methodischen Unterricht in der Geographie« leicht gewürdigt werden können, ist es fast unmöglich, Tobler, offenbar dem gröfseren von beiden, gerecht zu werden. Denn seine Manuskripte sind wahrscheinlich für immer verloren gegangen. Nur in den handschriftlichen »Notizen aus Toblers geographischem Werk«, welche das Pestalozzianum in Zürich besitzt, ist ein besonders gegen den Schlufs hin überaus dürftiger Auszug aus dieses Schulmannes »systematischer physischer Geographie« erhalten. Ihn verdanken wir Henning, der Tobler vielfach geradezu ausgeschrieben zu haben scheint, unter anderem auch dadurch, dafs er bei Abfassung seines Leitfadens Hefte vor sich hatte, die den Lehrstoff enthielten, welchen Tobler seinen Ifertener Zöglingen diktierte. Von einem zweiten, grofs angelegten Werke desselben: »Stoff der Geographie im besonderen«, ist nicht die Spur einer Zeile erhalten. Es ist ein bleibendes Verdienst von Ernst Deutsch, Toblers Notizen auf Grund des erwähnten Züricher Manuskripts kritisch beleuchtet und in ihrer Bedeutung für die Geschichte der geographischen Lehrmethoden gekennzeichnet zu haben.*)

Soweit das handschriftliche Fragment überhaupt erkennen läfst, folgt Tobler den konstruktiv-spekulativen Ideen von Buache und Gatterer. Auch er will »die Gegenstände der Erdrinde, wie sie im Raume nebeneinander erscheinen, nach den Gesetzen ordnen, welche ihrer Natur entsprechen« und ihre Besonderheit durch eine bis ins

*) S. 13 ff. seiner Dissertation: »Das Verhältnis Carl Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern.«

Kleinliche gehenden Terminologie erschöpfen. Tobler unterscheidet dabei einen orologischen, hydroistischen und rein physischen Einteilungsgrund. Im orologischen Abschnitt fixiert er ein Netz von Wasserscheiden, das die gesamte Erdoberfläche nach dem Grundsatz »aufs bestimmteste und naturgemäfs« einteilt: Gebirge und Gewässer sind die Linien zum Behufe einer unwandelbaren Geographie. Durch Toblers drei Kontinente (Amerika, Europa-Afrika, Asien-Australien) ziehen gegen die Pole hin die drei Hauptwasserscheiden der drei Weltmeere. Diese Züge, »Erd- oder Polarketten«, werden von vier anderen ostwestlich laufenden »Kreisketten« geschnitten, welche »die Erde umschlingen wie Reifen das Fafs«. Von den Kreisketten aus wird eine Einteilung sämtlicher Gebirge versucht. — Im zweiten Abschnitt wird der »räumlich hydroistische Charakter« der Erdoberfläche dargestellt. Der Überblick über die Meere, ihre Teile und Tiefe ist von unansehnlicher Bedeutung. Am Relief des Seegrundes werden unterschieden: Meerhügel, Meergehügel, Meerberge, Meer- oder Seegebirge, Seegebirgsketten (Gebirge an Gebirgen) — Erdketten, Meerfelsen (einzeln), Meerklippen (in Zacken), Untiefen — (breite Rücken), Sandbänke, Kettenklippen, Kettensandbänke; — Hügel-, Berg-, Gehügel-, Gebirgsinseln, Sand-, Fels-, Klippen-Inseln (und Festinseln). — Die Flüsse sind auf Grund von Spezialarbeiten anderer hinsichtlich ihres Bettes, ihrer Geschwindigkeit, Gröfse und Mündung individualisiert. — Die Quellen aber werden unterschieden:

1. Nach der Art des Entstehens: Erdquellen, sich aus dem Wasser bildend, das sich in der Tiefe in vielen Adern gesammelt hat. Felsquellen, aus Felsadern oder Felshöhlen. Schnee- und Gletscherquellen; Seequellen, solche, die oft einen Seekessel füllen, ehe sie einen Flufs bilden. Regenquellen.

2. Nach der Art ihres Hervortretens: Rinn- oder Gerinnquellen entstehen durch das Zusammenfliefsen des Wassers von äufseren und inneren Teilen der Erde. Schwitzquellen — als Tropfen an den Felsen. Schmelzquellen — aus Schnee und Eis. Rieselquellen — mit unmerklicher Bewegung aus der Tiefe hervorkommend. Sprudelquellen — wie kochendes Wasser mit Geräusch. Springquellen — mit Gewalt in die Höhe.

3. Nach Art und Stärke ihres Anlaufes: Lebendige Quellen, solche, die zu allen Zeiten Wasser geben. Von den unter 1. und 2. angeführten gehören einige auch hierzu. Periodische Quellen, wozu auch die Regen- und Schneequellen gehören.

Diese nach E. Deutsch zitierten Beispiele mögen erweisen, dafs sich Tobler in jener unfruchtbaren, weil nach äufserlichen Kennzeichen arbeitenden Systematik gefiel, welche für die geographischen Kompendien des XVIII. Jahrhunderts so charakteristisch ist. Auch er versucht, die Züge im Antlitz unseres Planeten nach einer schematischen Ordnung aufzureihen. Aber Tobler geht dabei von widernatürlichen Konstruktionen aus, verliert sich in haarspaltende Kleinlichkeiten, verwirrt mehr, als er klärt, indem er die Natur und Entstehung der einzelnen Erscheinungen auf der Erdoberfläche zu karglich berücksichtigt und vielfach das genetisch Entgegengesetzte hart nebeneinander bindet. Mit allem Grunde betont Deutsch, dafs Tobler über elementare Unterscheidungen nicht hinausgekommen ist, der Inhalt keines einzigen seiner Begriffe vertieft erscheint im Vergleich zu Büschings und Gatterers Werken. Viele der von ihm geschaffenen Namen, wie Meergehügel, Gehügel-Inseln, Kettenklippen, Seitennebenflüsse etc. haben die Erdkunde nicht bereichert. Doch wäre es ungerecht, zu verkennen, dafs sich bei Tobler auch mancherlei rühmenswerte Anläufe zum Besseren zeigen; so namentlich z. B. in der oben erwähnten Klassifikation der Quellen. Kein Geringer als Carl Ritter sagt daher auch von ihm, er habe die Erdbeschreibung um ein Bedeutendes des Namens einer Wissenschaft würdiger gemacht, ihr die Basis als Wissenschaft gegeben, die sie bisher nicht gehabt habe. Er habe das System der Wissenschaft aus ihrem eigenen Fundamente konstruiert, nicht wie die bisherigen aus irgend einem positiven Standpunkte des Menschen gegen die Natur. Die Basis seines Systems sei die Anschauung der Natur in ihrer Reinheit. Er habe den Grund aller Geographie, eine rein physische Geographie, zustande gebracht als einzige feste Grundlage für alle Naturgeschichte, Völkergeschichte und Kulturgeschichte. Wenn aber Tobler seinerseits mit eitler Selbstgefälligkeit meint, Ritter verdanke seine Ideen über Geographie hauptsächlich ihm, so hat er sein Verdienst offenbar höher eingeschätzt, als die Nachwelt zulassen kann. Übrigens ist auch derselbe seinen Weg nicht so ganz führerlos gewandelt, als er glauben machen möchte; denn jedenfalls hat er Gatterers »Abrifs der Geographie« und Herders »Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit« gar wohl gekannt.

Fafst man Toblers positive Verdienste um die geographische Lehrmethode zusammen, so ergibt sich folgendes*:) Er hat den

*) Vgl. W. Prange: Der geschichtliche und geographische Unterricht in Volksschulen. Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer von Karl Nacke. Erster Jahrgang, 1846, S. 211 ff.

erdkundlichen Unterrichtsstoff mit den kindlichen Geisteskräften in Übereinstimmung zu bringen, und ihn in einem organisch-genetischen Lehrgange so zu verteilen gesucht, dafs derselbe zu einem wahrhaften Bildungselement für den jugendlichen Geist wurde. Zwar mufs sein Versuch, eine Reihe sogenannter »Naturländer« auf Grund der Reliefverhältnisse, Flufssysteme, des Klimas, der Produktion etc. zu schaffen, als verunglückt gelten. Andererseits aber hat er sein Schweizerland dazu benutzt, um an ihm eine sehr umfassende Zahl geographischer Begriffe und Thatsachen zu veranschaulichen. An die Schilderung der klimatischen Verhältnisse knüpfte er Belehrungen über ihren Einflufs auf das organische Leben und brachte so die einzelnen geographischen Elemente in einen ungezwungenen innigen Zusammenhang. Ähnlich wie Gatterer und Ritter liefs auch Tobler der selbstthätigen und selbständigen Auffassung der Zöglinge den freiesten Spielraum. An grofsen, nach Flufsgebieten und Küstenländern zerlegten Karten übte er das Äufserliche an den einzelnen Stücken der Erdoberfläche ein. Um gleichzeitig aber auch dem formalen Prinzip zu genügen, liefs er das Erlernte nach mancherlei Gesichtspunkten zusammenfassen, ordnen und vergleichen. Daneben wurden in quadratische Netze die Karten fleifsig nachgezeichnet. Endlich fanden auch die politischen Verhältnisse Berücksichtigung, aber nicht in der dominierenden Art wie sonst; nur auf die Lage der Städte wurde ein besonderes Augenmerk gerichtet.

Toblers Strebensgenosse war bekanntlich Henning. Er hat, wie erwähnt, in seinen »Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie« vieles aus den Manuskripten seines Freundes und den Heften von Toblers Zöglingen herübergenommen. Henning baut in eigenartiger und streng konsequenter Weise das synthetische Verfahren aus und pflegt gleichzeitig auch jene, den unteren Lehrstufen durchaus naturgemäfse Konzentrationsmethode, welche mit der geographischen Unterweisung die Grundzüge der beschreibenden Naturwissenschaften und die unerläfslichen Lehren der Himmelskunde verknüpft. Er hielt die Schüler zunächst im Bereich ihres Horizontes fest, liefs sie Land, Wasser, Pflanzen, Tiere sehen und wieder sehen, auch die Temperatur der Luft untersuchen und sich über alles klar und bestimmt aussprechen. Erst im 12. Lebensjahr gab ihnen Henning eine vorbereitende Übersicht der allgemeinen Geographie und sonderte sodann die Erdräume im ganzen und einzelnen nach natürlichen Grenzen. Diese »Naturländer« wurden nunmehr in breiten Zügen und auch mit Berücksichtigung der geo-

logischen Beschaffenheit sowie der Abhängigkeit ihrer organischen Welt von den klimatischen Zuständen dargestellt. Daran schlofs sich eine kurze allgemein politische und mathematische Geographie. Und nun erst hielt Henning die jungen Köpfe für befähigt, die spezielle Geographie mit allem ihren Teilwissen zu verstehen. Doch genügte es ihm für bürgerliche Schulen, wenn blofs dem Vaterland eine eingehende Betrachtung geschenkt wurde.

* * *

Gleich Tobler stand auch Henning unter dem Einflusse Carl Ritters. Letzterer hat sogar keinen geringen Anteil am »Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie«. Von ihm stammt nach Emil Deutsch*) die Erklärung des Begriffes Erdkunde als einer Wissenschaft, welche, im weitesten Sinne gefafst, aufser dem »gegenwärtigen Seyn und Leben der Erde« auch dessen Entwickelung darstellt, soweit sich dieselbe an der Hand der Geschichte verfolgen läfst. Er hat die Einfügung folgender Paragraphen veranlafst:

1. Der Wechsel der Vegetationsdecke der Länder; sein Einflufs auf den »Dunstkreis und Boden«; seine Abhängigkeit davon (II. Abt. § 37, S. 273 ff.).
2. Die Veränderungen, die ein Land hinsichtlich seiner Thiere (§ 41, S. 281 ff.) und
3. seiner Bewohner erfahren kann (§ 46, S. 302 ff.).
4. Wie die Bewohner eines Landes auf dasselbe einwirken, es benutzen und verändern (§ 45, S. 298 ff.).

Auf Ritters Einflufs weisen ferner auch nachstehende Abschnitte hin:

1. »Eintheilung und Benennung der Gewächse nach geographischen Gesichtspunkten« (II. Abt. § 35, S. 257 ff.).
2. »Inwiefern die Thiere eines Landes dasselbe charakterisiren« (§ 38, S. 277/278).
3. »Die Einwirkung des Landes auf seine Bewohner durch Beschaffenheit des Bodens, des Klimas und der Naturprodukte« (§ 43, S. 285 ff.).

*) Das Verhältnis C. Ritters zu Pestalozzi und seinen Jüngern, S. 32 u. 33.

Endlich rühren von den Aufgaben, welche nach Beendigung der allgemeinen und speziellen Geographie durch die Schüler selbständig gelöst werden sollten, sicher zwei von Ritter her: Die Forderungen, »eine Beurteilung der Naturanlage der Staaten für Macht und Reichtum« zu geben, und »eine historisch-politische Geographie, welche die politische Abteilung der Erdoberfläche in verschiedenen Perioden der Vorzeit darstellt« zu entwerfen.

III. Abschnitt.

Carl Ritters Bedeutung für die Entwickelung der geographischen Lehrmethode.

Keinem anderen Geographen ist seitens der deutschen Pädagogen eine so umfangreiche und vielseitige Würdigung zu Teil geworden als Carl Ritter.*) Aus welchen Gründen? Er stand der Schule lange Jahre seines Lebens ebenso nahe, als der Wissenschaft. Er hat nicht blofs gegen den Mangel an Kritik in der Erdkunde angekämpft, gegen die alles gleichmäfsig verkleisternde Methode der Zeiten vor ihm, die nach seinen eigenen Worten keiner einzigen Forschung und Untersuchung Raum gestattete, vielmehr von willkürlichen, herkömmlichen, kompendiarischen Ab- und Einteilungen und meist larvenartigen Begriffen ausging; sondern er hat auch gezeigt, auf welche Art dem entwickelungsgeschichtlichen Zusammenhang zwischen den Erscheinungen der Natur und Geschichte nachgeforscht werden müsse und wie dieses Prinzip auch für den erdkundlichen Unterricht fruchtbar zu machen sei. Er hat sich nicht mit schillernden und hochfliegenden Darlegungen darüber begnügt, wie es um die geographische Forschung und geographische Belehrung stehen sollte, also mit einer prahlenden Theorie; sondern er hat auf Grund seiner Erfahrungen aus den eigenen Lehrjahren und als Erzieher, seiner Verbindung mit den Pestalozzianern und den von seinen Lehrkanzeln in Berlin herab gemachten Beobachtungen eine Summe praktischer Gedanken auch darüber geoffenbart.

*) Besonders neuerdings wieder in geistvollster Weise durch Emil Wisotzki. (»Zur Würdigung Ritters«; geographische Zeitströmungen, S. 267.)

wie der erdkundliche Unterricht über den toten Punkt hinwegzuschieben sei, an dem er trotz aller Bemühungen der Methodiker des XVIII. Jahrhunderts verharrte. Ritters Thätigkeit wirkt auch auf dem Gebiete der Schulgeographie so nachhaltig reformierend, er wollte das Studium der Erdkunde so vereinfacht und nach wissenschaftlichen Gesetzen angeordnet und vollzogen wissen, er vertrat mit so viel Geist und Geschick das Recht der Geographie »als Mittel zur formalen Bildung, nicht blofs zum Handlangen im Gebiete des menschlichen Wissens zu dienen,« dafs sich der Aufblick der deutschen Lehrerschaft zu ihm wohl erklärt. In den Stöfsen von Schriften, die über Ritter seit manchem langen Jahr erschienen sind und unter denen das schon erwähnte Buch Oberländer-Weigeldts: »Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritterschen Schule« vor allem hervorragt, spiegelt sich nur die grofse Zahl von Ideen wieder, welche der grofse Lehrer und Gelehrte und unter seinen unmittelbaren Nachfolgern besonders Rougemont und Roon auf dem Felde der Schulgeographie ausgestreut haben.

Dem praktischen Pädagogen, den seine Pflicht in die Schulstube oder in den Lehrsaal bannt, ist es unmöglich, in einem ausgiebigen, konzentrierten Studium die wissenschaftlichen Gedanken Carl Ritters bis ins Einzelne hinein zu verfolgen. Er mag es ohne Scham und Reue bekennen, dafs ihm Zeit und Kraft mangeln, sich in die 19 Bände der »Erdkunde im Verhältnis zur Natur und Geschichte des Menschen« zu versenken. Man wird ihm das ebensowenig verargen, als man etwa dem Lehrer der deutschen Literaturgeschichte zumuten kann, er müsse Klopstocks »Messias« vom Anfang bis zum Ende gelesen haben. Bei aller bleibenden Gröfse sind beide Werke und so manches andere mit dem Lebenden eben doch hauptsächlich nur noch Denkmäler ihrer Zeit. Dagegen vermag sich der Schulmann gar wohl mit Ritters methodischen Arbeiten vertraut zu machen. Er soll aus dieser ersten Quelle schöpfen. Es sind ihrer, abgesehen von kleineren Zeitschriftaufsätzen und Vorworten, fünf:

1. Einige Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie. (Guts Muths Bibliothek der pädagogischen Literatur, Jahrgang 1806, Band II (S. 198—219).
2. Europa. Ein geographisch-historisch-statistisches Gemälde. (2 Bände, 1804.) — Dazu später 6 Karten.

3. Über die geographische Stellung und horizontale Ausbreitung der Erdteile. (In den Schriften der Berliner Akademie, 1829.)
4. Bemerkungen über Veranschaulichungsmittel räumlicher Verhältnisse bei graphischen Darstellungen durch Form und Zahl. (Ebendort, 1831.)
5. Der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte in den Produktionen der drei Naturreiche, oder über eine geographische Produktenkunde. (Ebendort, 1836.)

Ritters Handbuch über Europa ist zwar um einige Jahre älter, als die Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie. Aber es ist auch um vieles weniger abgeklärt, und die vorgeführten Einzelthatsachen sind noch nicht so fest ineinandergefügt, wie man nach den markanten Sätzen im Vorwort erwartet: »Mein Zweck war, den Lehrer zu einer lebendigen Ansicht des ganzen Landes, seiner Natur- und Kunstprodukte, der Menschen- und Naturwelt zu erheben und dies alles als ein zusammenhängendes Ganzes so vorzustellen, dafs sich die wichtigsten Resultate über die Natur und den Menschen von selbst, zumal durch die gegenseitige Vergleichung, entwickeln. Die Erde und ihre Bewohner stehen in innigster Wechselbeziehung. Das Land wirkt auf die Bewohner, und die Bewohner auf das Land; die physikalische Geographie ist daher auch die Basis der Geographie; sie giebt dem Ganzen Zusammenhang und jedem Teile seinen eigentümlichen Charakter und sein Leben.«

Diesen leitenden Ideen wird Ritter dadurch gerecht, dafs er der Betrachtung jedes Staates gleichsam als Initiale eine geschichtliche Einleitung voraussetzt. Hierauf zeichnet er die plastischen Formen und ihre natürliche Ausstattung, sowie die kulturgeographischen Verhältnisse. Das Ganze wird mit Übersichtsreihen der Bevölkerungszahlen geschlossen. — –

Ähnlich wie die methodisch so hervorragenden Abhandlungen von Glandorff und Schulze (s. S. 80 ff.) hätten auch Ritters Bemerkungen über den methodischen Unterricht in der Geographie ein günstigeres Schicksal verdient. Sie blieben zu ihrer Zeit ohne nachhaltige Einwirkung und fristen heute nur noch ein literarisches Scheindasein. Für die meisten sind sie verschollen. Und doch sagt Ratzel mit vollem Recht, Carl Ritter habe sich niemals klarer als hier über diesen wichtigen und interessanten

Gegenstand ausgesprochen. Der einflufsreiche Gelehrte und Lehrer erörtert in diesen »Bemerkungen« zuerst das Wesen der Geographie und hierauf ihren Zweck und ihren Zusammenhang mit Geschichte und Naturgeschichte; er charakterisiert weiterhin die Stellung der Heimatkunde im Gang des geographischen Unterrichts und scheidet letzteren selbst in zwei Kurse: die natürliche Erdbeschreibung und die politische Erdkunde, denen er ausführlich ihre Aufgaben zuweist.

Nach Ritter gehört die Geographie zu den historischen Wissenschaften im weiteren Sinne. »Das Wesen dieser historischen Wissenschaften besteht darin, dafs sie sich auf einzelne in der Erfahrung vorkommende Gegenstände beziehen. Sie teilen zwar mit den Vernunftwissenschaften das Feld der Erkenntnis, sind aber empirisch, jene rational. Geographie ist eine aus der Erfahrung geschöpfte Erkenntnis, und hierauf gründet sich die Behauptung, dafs ihre Unterrichtsmethode durchaus den Methoden rationaler Wissenschaften entgegengesetzt sein mufs.«

Eigentliche Aufgabe der Erdkunde ist es, »den Menschen mit dem Schauplatz seiner Wirksamkeit im Besonderen und im Allgemeinen bekannt zu machen; darum ist sie Beschreibung dieses Schauplatzes nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen. Dies ist nun die ganz natürliche Ursache, warum sie in das Gebiet fast aller praktischen Kenntnisse eingreift. Ihr dies zum Vorwurf zu machen, heifst ihr Wesen vernichten. Solange nicht geleugnet werden kann, dass die Lokalität den entschiedensten Einflufs auf alle drei Reiche der Natur hat, auf Gewinn der Naturprodukte, Verarbeitung und Verbreitung derselben, ebenso wie auf den Körperbau und die gemüthliche Anlage der Menschen, auf ihre mögliche oder wirkliche Vereinigung als Völker und Staaten, den entschiedensten Einflufs auf Beschleunigung oder Verzögerung ihrer physischen, intellektuellen und moralischen Cultur hat, solange, sage ich, dies nicht geleugnet werden kann, solange wird der Geographie durchaus kein beschränkteres Feld angewiesen werden können. Im Gegentheil, sie ist das Band der Natur- und Menschenwelt, unzertrennbar von beiden, da sie für die Charakterisirung beider die nothwendigste und erste Bedingung ist. Ich behaupte: es sei ganz unmöglich, irgend einen dieser drei Gegenstände, Geographie, Naturgeschichte und Geschichte nebst Völkerkunde, abgesondert von den übrigen, befriedigend darzustellen. Bei jedem Schritte, den man auf dieser klösterlich beschränkten Bahn wandelt, würde man

tausendmal sich nach freier Bewegung des Geistes sehnen. Und wird dieser sehnliche Wunsch nicht erfüllt, so geht man seinen Weg wie einen Botengang, dessen Ziel das Ende ist; man wandelt nicht mit Lust in der Natur, wo Herz und Geist sich dem sie umgebenden Reichthum öffnen, und wo man den Weg selbst als Zweck betrachtet, das Ziel aber mit jedem Schritt weiter hinausrückt. Diese Wissenschaften müssen wir uns nicht als Göttinnen denken, die auf drei abgesteckten Heerstrafsen, eifersüchtig auf ihr Gebiet, in gemessener Weite nebeneinander voranschreiten; sie sind gleichsinnige Schwestern, die Arm in Arm nach einem Ziele, dem Universum, wandeln, die nur mit vereinigten Kräften dieses hohe Ziel zu erreichen vermögen.«

Ritters hohe Meinung über die Bedeutung der Heimatkunde wurde bereits S. 159 berührt. Er bekennt sich in seinen »Bemerkungen« unzweideutiger wie irgend sonstwo als Jünger des Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Und seine einschlägigen Worte sind nicht nur für jene beherzigenswert, die in grundirriger Weise die geographische Belehrung um »Kernstücke«, wie Robinson oder die alten Patriarchen, zu konzentrieren versuchen, sondern für alle, welche den erdkundlichen Unterricht auf einem tragfähigen Sockel aufbauen, ihn für Geist, Gemüt und Phantasie in rechter und naturgemäfser Weise fruchtbar machen wollen.

Von der Heimatkunde schreitet Carl Ritter zur natürlichen Erdbeschreibung. Er weist ihr auch die unentbehrlichsten Grundlehren aus der mathematischen Geographie zu. Die gesamte Erdoberfläche soll in grofse natürliche Gebiete zerteilt und nur auf Grund derselben geschildert werden. »Das Orientiren auf der Erdfläche nach den natürlichen Abtheilungen, welche sie uns selbst darbietet, ist überaus fruchtbar für die Geographie und alle mit ihr verwandten Wissenschaften und ein Geschäft, welches von der Erde selbst das bestimmteste Bild in der Seele hervorbringt. Die natürlichen Abtheilungen, welche wir genau dadurch kennen lernen, machen zugleich die Basis der ganzen politischen Geographie aus, welche, auf sie angewandt, erst einer pragmatischen Behandlung fähig wird.« Daher ist klar zu legen, wie innerhalb dieser sog. natürlichen Länderkomplexe die Ähnlichkeit des Klimas und der örtlichen Zustände eine Gemeinsamkeit der Kulturverhältnisse hervorrief, die von den Naturgegebenheiten abhängig ist. Kartenentwürfe sollen die hierhergehörigen Betrachtungen fortwährend stützen. — Im II. Kursus, der politischen Erdkunde, lerne

der Schüler die Königreiche, Herzogthümer, die Provinzen und Kreise, ihre Namen und Grenzen auf die wirkliche Oberfläche der Erde eintragen. Er wird nun einen Begriff von dem erhalten, was die Natur, was die Menschen thaten; er wird leicht die Ursachen der Formen auffinden, und da, wo diese nicht mit der Naturbeschaffenheit übereinstimmen, sie in besonderen Verhältnissen und Umständen (man versuche es nur auf Karten; unzählige Kriege, Friedenstraktate, politische Einrichtungen u. s. f. haben darin ihren Grund) aufsuchen. Das ganze Königreich wird in seinen Hauptverhältnissen mit allen Eintheilungen und der Verschiedenheit seines Bodens, seines Klimas und somit auch seines Anbaues, seiner Kultur, seiner Bewohner, seiner Städtezahl, seiner Hauptkräfte u. s. f. klar vor ihm liegen. Der Schüler wird sich an den philosophischen Gesichtspunkt gewöhnen, dafs nicht das Land an den Staat, sondern der Staat an das Land gebunden ist. Kurz, die grofse Weltansicht, das Detail nicht als Detail, sondern in Bezug auf das Ganze zu denken, der Blick in das Universum wird durch diesen Gang vorbereitet, und nicht der engherzige, den Geist tödtende Sinn, statt der höheren Weltordnung Alles für Menschenwerk zu halten.« — Mit ethnographischen Überblicken sollen die beiden Kurse schliefsen. — —

In seinen 6 Karten von Europa wollte Carl Ritter zeigen, auf welche Weise er die von ihm geforderten Entwürfe von Kartenskizzen beim Geographieunterricht durchgeführt wissen wollte. Jene enthalten:

1. Die Verbreitung der Kulturgewächse in Europa;
2. die Verbreitung der wildwachsenden Bäume und Sträucher in Europa;
3. die Verbreitung der wilden und zahmen Säugetiere in Europa;
4. die Hauptgebirgsketten in Europa, ihren Zusammenhang und ihre Vorgebirge;
5. die Gebirgshöhen in Europa, ihre Vegetationsgrenzen und verschiedenen Luftschichten (verglichen mit denen der heifsen Zone);
6. Arealgröfse, Volksmenge, Bevölkerung und Verbreitung der Volksstämme in Europa.

Die Bedeutung dieser Karten für ihre Zeit kann niemand trefflicher würdigen, als dies Friedrich Ratzel im zweiten seiner präch-

tigen Aufsätze zu Carl Ritters hundertjährigem Geburtstage gethan hat (Beil. z. A. Z. 1879, Nr. 221, S. 3242):

»Im wahren Sinne des Wortes eilte Ritter mit diesem Versuch seiner Zeit voraus; denn die Wissenschaft der Pflanzen- und Thier-Geographie, auf welche derselbe sich naturgemäfs hätte stützen müssen, war noch gar nicht vorhanden. Erst 1807 und 1813 erschienen die Arbeiten Alexander v. Humboldts und Wahlenbergs, welche den Grund zu derselben legten. Also kann es nicht fehlen, dafs der Verlauf der Grenzlinien, welche Ritter hier für Pflanzen und Thiere Europa's zog, ein vielfach zu schematischer ist, der mehr auf eine allgemeine Idee, wie es wohl sein sollte oder möchte, als auf die unentbehrliche Summe von zahlreichen Einzelbeobachtungen sich stützte. Ebenso sind die Anschauungen manchmal ganz falsch, auf welche sich die Anordnung der Thiere und Pflanzen in gewisse grofse, geographisch bestimmte Wohngebiete (Floren und Faunen) gründet. So wenn fünf grofse »Blumenflore« für Europa angenommen werden nach den fünf wichtigsten Gebirgsgruppen, von welchen die Pflanzen sich zuerst hauptsächlich verbreitet haben sollten. Nicht minder waltet in der Zeichnung der Gebirgszüge noch die Idee vor, dafs Wasserscheide und Gebirge eigentlich in eines zusammenfallen, und dafs das Wichtigste im Gebirgsbau die Centralknoten seien, von welchen mächtige Höhenzüge nach den verschiedensten Seiten hinausstrahlen.« Mögen die 6 Karten Ritters in wissenschaftlicher Hinsicht aber auch noch so anfechtbar sein, in pädagogischer Beziehung sind sie von aufsergewöhnlichem Werte. Denn sie bedeuten nicht blofs einen wesentlichen Fortschritt für den erdkundlichen Unterricht überhaupt, sondern waren im besonderen geradezu bahnbrechend für die praktische Ausführung der Ideen Ritters an höheren Lehranstalten. — —

In seinen akademischen Abhandlungen über »die geographische Stellung und horizontale Ausbreitung der Erdteile« — und über »Veranschaulichungsmittel räumlicher Verhältnisse bei graphischen Darstellungen durch Form und Zahl« hat Ritter den Grundstein zu jener konstruktiven Methode gelegt, welche in entarteter und unglaublich überschätzter Weise bis herein in die neueste Zeit die erdkundliche Belehrung beeinflufste, sie aber vielfach mehr hemmte, als förderte und zwar vor allem auf den unteren und mittleren Stufen und bei schwächer veranlagten Zöglingen. Ritter wollte durchaus nicht mit Gewalt eine Anzahl von Gesetzen über die Verteilung des Festen

konstruieren. Aber er hat die unleugbaren Regelmäfsigkeiten in der Ausbreitung der Ländermassen über unseren Planeten hin mit klarem Auge erkannt und unter sich verglichen. Er wollte aber auch nicht um jeden Preis die Form der Länder beim Unterricht in geometrische Figuren zwängen. Vielmehr warnt er geradezu vor Übereifer, wenn er bemerkt:

»Der richtige Gebrauch und die besonnene vergleichende Anwendung geometrischer Figuren für physikalische Räume wären in einer geographischen Verhältnifslehre ganz dazu geeignet, auf eine sehr einfache und verständliche Weise zu bestimmteren Vorstellungen zu führen. Man würde durch deren sichere Verknüpfung zu neuen Anwendungen derselben gelangen, die zu einer dem Wesen nach zusammengedrängten, gleichsam verdichteten Reihe einander deckender Anschauungen erheben und dadurch unmittelbar in das Licht setzen würden, was eben in den Länderräumen, allen Erscheinungen nach, von ihrer geometrischen Figur abhängig werden mufste . . .« Doch scheint es mir, dafs Ritter bei diesen letzten Worten seine Hoffnung auf die Erfolge der zeichnenden Methode allzuhoch gespannt hat. — In der Abhandlung über die Veranschaulichungsmittel räumlicher Verhältnisse hat sich der Gelehrte ferner unter Hinweis auf A. v. Humboldt über den Wert der Verhältniszahlen ausgesprochen, welche die Ausdehnung und Anordnung der Bodenformen sowohl innerhalb umfassenderer Landkomplexe, als kleinerer Gebiete veranschaulichen können:*) wiederum eine Sache, der man in der modernen Geographie häufiger nachgehen dürfte. — —

Man denkt sich Carl Ritter gerne als den Philosophen unter den Geographen in der ersten Hälfte des XIX. Jahrhunderts, den Mann, der mit überwältigenden spekulativen Ideen die Menschheit mit der Erde aufs innigste verknüpfte, dessen Geist hoch flog und weit sah. Dafs Ritter indessen bei aller Hinneigung zu einer philosophisch-beschaulichen Betrachtung der erdkundlichen Verhältnisse

*) Er äufsert hierüber: »Sehr zu wünschen wäre es, ... in Beziehung auf jedes beliebige Land der Erde . . . . so sagen zu können, wie A. v. Humboldt von Südamerika: Von seinem Areal ist der 4. Teil mit Bergen bedeckt; die übrigen $^{3}/_{4}$ sind Flächen, von denen [illegible] auf der Ostseite der Andes-Cordilleren liegen. Das Bergland ist so verteilt, dafs etwas uber $^{1}/_{3}$ den grofsen Zug der Andes-Cordilleren oder der westlichen Küstenkette bildet; fast $^{2}/_{3}$ aber des Berglandes von weit niedrigerer Art bedeckt Südamerika auf der Ostseite der Andes-Cordilleren. — Je einfacher, desto lehrreicher.«

und zu teleologischen Konstruktionen durchaus nicht einseitig theoretisierend vorging, sondern auch von der Bedeutung der praktischen Seite der Geographie klar überzeugt war und sie nicht aus dem Auge liefs, hat er in seiner akademischen Schrift: »Der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte in den Produktionen der drei Naturreiche oder über eine geographische Produktenkunde« bewiesen. Unter der letzteren will Ritter »die Kenntniss der gesonderten Productionen der Erde, nach ihrer räumlichen Verbreitung über die Formen des Festen und Flüssigen, in ihren quantitativen und qualitativen, absoluten wie relativen Verhältnissen zu den einzelnen Ländern und Völkern der Erde, wie zum gesamten System des Erdballs« verstanden wissen. Das Bild unseres Planeten im grofsen und ganzen, sowie seiner einzelnen Naturgebiete soll durch Abschätzung des nationalökonomischen Wertes vervollständigt, der Wechselwirkung zwischen den Gaben der Natur und der Lebensführung der Menschen gründlich nachgegangen werden. Indem so Ritter in programmatischer Gedrängtheit ausspricht, wie der Zusammenhang zwischen der natürlichen Ausstattung der Landschaften und dem Erwerbs- und Kulturleben ihrer Bewohner aufzufassen und zu fixieren sei, hat er eine der wesentlichsten und schwierigsten Aufgaben der heutigen Wirtschaftsgeographie klargelegt. Und er that dieses in einer so unanstreitbaren Weise und mit so kräftiger Betonung der Beziehungen zwischen Naturumgebung und Menschengeist, dafs gerade diese so wenig gekannte Schrift mit als eine seiner ideenreichsten Arbeiten anzusehen ist. Trotzdem wurde die moderne Wirtschaftsgeographie nicht auf sie gebaut. Wäre es aber geschehen, so würde in jener nicht so häufig ein Mangel geistvoller Grofszügigkeit zu Tage treten und eine rein materialistische Tendenz sich aufdringlich machen, als dies in Wirklichkeit der Fall ist.

Endlich möge in Eile noch auf die Fachausdrücke hingewiesen werden, durch welche Carl Ritter in leicht verständlicher Weise die Eigenart geographischer Erscheinungen bald mit grofserem, bald mit geringerem Glück zu kennzeichnen versuchte, durch den Namen das Charakteristische einer Sache andeuten und auf diese Weise ihre Erkenntnis fördern wollte. Aus seiner grofsen Erdkunde seien davon erwähnt: Zubäche, Stammflüsse, Gegenströme, Parallelströme, Doppel-, Brüder- oder Zwillingströme, Permanente Ströme, Winterströme.

IV. Abschnitt.

Diesterweg und die Methodik der Heimatkunde.

Unter den führenden Pädagogen der neuesten Zeit hat kein anderer die hohe Bedeutung der Lehrerarbeit, geschehe sie nur an elementaren oder gehobenen Schulen, anschaulicher und eindringlicher zu kennzeichnen verstanden, als A. Diesterweg. Er wünscht jedem Schulmann »die Kraft eines Germanikus, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredtsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibnitz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.« So deutlich und scharf umrissen Diesterweg aber nun das Ideal eines deutschen Lehrers vor der Seele stand, ebenso zielbewufst strebte er auch die Erziehung zur Selbstständigkeit durch Selbstthätigkeit beim Kinde an.

Auch den erdkundlichen Unterricht stellte er in den Dienst dieses grofsen Gedankens. Für ihn war, wie bereits erwähnt, die selbsterlebte Geographie die beste. Soweit als nur immer möglich, wollte er den Unterricht auf eigene Anschauung und Beurteilung gründen. Darum stand ihm auch die Heimatkunde als Lehrzweig so hoch, darum war er ein beredter Verteidiger des synthetischen Verfahrens, darum forderte er vom Schüler Wanderungen, vom Lehrer ausgedehnte Fufsreisen. Diesterweg will die Geographie nicht für die Schule, sondern fürs Leben gelernt wissen. Er verbannt deshalb den freudenlosen Gedächtnisballast und jedes nur zum Vergessen bestimmte Wortwerk. Aber der Schüler sollte lernen, „aus der ihm vorliegenden Form Schlüsse zu machen auf

die Eigentümlichkeiten des Landes, aus dem anschaulich Dargestellten das nicht Angeschaute sich zu vergegenwärtigen, mit anderen Worten: in der Form den Geist zu erkennen. Diesterweg verzichtete auf die sogenannte Vollständigkeit der Aufzählung. Aber er wollte das Wesentliche vom Unwesentlichen geschieden, das Charakteristische und Dauernde hervorgehoben, das Zufällige und Unwichtige nicht berührt haben. Aus diesem Grunde sprach er auch das schöne, wahre Wort: Nicht in der Ausdehnung und der Fülle, sondern in der Beschränkung und in der Auswahl ist der Preis zu gewinnen.

Das Gleiche gilt ihm auch für die Unterweisung in der Himmelskunde. Sie soll Gemeingut aller Gebildeten sein; denn sie ist eine herrliche, erhabene, weit erhebende Wissenschaft, deren Gesetze und Regeln nicht auf Menschenmachwerk, sondern auf den Baumeister der Welt zurückweisen. Darum soll sie keinem, auch nicht einem Menschen vorenthalten sein. Nachdem Kopernikus und Newton die Astronomie den Kinderschuhen enthoben haben, ist sie ein universales, allgemein-menschliches Bildungsmittel; unter den Bildungsmitteln, die man humaniora nennt, nimmt sie eine der ersten Stellen ein. — Sie hat alles zu berücksichtigen, was zur richtigen Auffassung der täglichen und jährlichen Erscheinungen, die mit unbewaffnetem Auge wahrgenommen werden, notwendig ist und alles, was die Erkenntnis der allgemeinsten und wichtigsten Erscheinungen auf der ganzen Erde und am Himmel bedingt. Was aber dem Kinde nicht zur Anschauung gebracht werden kann, gehört nicht in sie hinein.«

Wie aber dachte Diesterweg über den heimatkundlichen Unterricht im besonderen und über seinen Gang? Wenn es wahr ist, sagt er, dafs der Mensch sich zum Teil dadurch von den unvernünftigen Wesen unterscheidet, dafs er mit klarem Selbstbewufstsein die Verhältnisse seiner Umgebung durchschauet; wenn es wahr ist, dafs es des Menschen unwürdig ist, über die nächsten Verhältnisse nicht unterrichtet zu sein; wenn es wahr ist, dafs man in den Verhältnissen des Lebens nur insoweit richtig zu handeln vermag, als man diese Verhältnisse aufgefafst hat; wenn es endlich wahr ist, dafs der Mensch den Zweck seines Daseins nur in der Gemeinschaft mit seinesgleichen, also in dem häuslichen und bürgerlichen Verein, zu erreichen im stande ist: so ist damit nach meinem Ermessen die Behauptung begründet, dafs von dem ganzen Wissen über die Erde für jeden Schüler die Kenntnis des Raumes, in welchem er

lebt, und der bürgerlichen und Staatsverhältnisse, die auf ihn einwirken, und in welchen und auf welche er zu wirken bestimmt ist, das Wichtigste und Unentbehrlichste sei. Ich glaube nicht, dafs dem jemand widersprechen wird.

Auf welchem Wege können und sollen wir unsere Schüler mit fremden, ihrem Gesichtskreise entrückten Gegenständen der Erdbeschreibung bekannt machen? Welch anderes Mittel gibt es dazu, als die Kenntnis der nächsten, mit offenen Augen und mit Verstand aufgefafsten Umgebung des Hauses und des Wohnorts? Wie ist es doch anzufangen, dafs der Schüler sich eine richtige Vorstellung von dem Laufe eines Flufses, der Abdachung eines Gebirges, der Verbindung der Thäler und ähnlicher Dinge macht, wenn er nicht zur klaren Auffassung solcher Verhältnisse in seiner Umgebung angeleitet worden ist? Man meine doch ja nicht, dafs sich das alles von selbst mache, und in dem Unterricht als bekannt vorausgesetzt werden könne! Um von diesem Vorurteil zurückzukommen, stelle man gewöhnlichen Schülern von etwa zwölf Jahren doch einmal die Anforderung, eine einigermafsen richtige Beschreibung ihrer nächsten Umgebung zu entwerfen, und man wird erfahren, wie wenig genau und wie lückenvoll sie das Nächste angeschaut, und wie wenig sie ein lebendiges und treues Bild ihrer Heimat in ihrer Einbildungskraft mit sich herumtragen. Und nun mache man einen Schlufs darauf, wie wenig es dem Schüler und dem Menschen überhaupt möglich ist, das Entfernte, mit leiblichen Augen nicht zu Erschauende in Vorstellungen aufzufassen, wenn dieses nicht durch Zusammenhaltung und Vergleichung des Unbekannten mit dem Bekannten ermöglicht wird!

Aus diesen, nach meinem Bedünken unwiderleglichen Behauptungen folgt, dafs wir dem geographischen Unterricht der nächsten Umgebung und den Räumen, in welchen der Schüler vorerst zu leben bestimmt ist, den ersten Rang einräumen, mit dem Nächsten beginnen und allmählich zum Entfernteren fortschreiten müssen. — —

Die gleiche hohe Anschauung über Heimatkunde und heimatkundlichen Unterricht findet sich bei Bormann und Möbius, den späteren Bearbeitern der Methode des geographischen Unterrichts in Diesterwegs Wegweiser. Von ihnen soll noch der letztere zu Wort kommen: »Heimat,« schreibt Möbius, »ist dem jungen Kinde nicht blofs das Vaterdorf oder die Vaterstadt, oder der sie bespülende Bach oder Flufs, oder die sie umschliefsende leblose,

wie belebte Landschaft — Heimat ist dem Kinde das alles zusammen, innig verschlungen, das ganze Bild in einem Rahmen. Ob es den Blick auf die Wellen und Steine des Baches, die Pflanzen und Tiere des Feldes und Waldes, oder auf die Wolken und Sterne des Himmels richtet, ob es das Ohr dem Brausen des Sturmes, dem Gesange des Vogels oder der Sage von jener Ruine, der Geschichte dieses berühmten Menschen zuwendet: zum Heim gehört ihm das alles, und all die Mannigfaltigkeit gestaltet sich ihm zu poetischer Einheit. Diese Einheit kindlicher Auffassung hat die Schule zu achten, darf sie nicht jäh zerreifsen, mufs vielmehr bei ihr anknüpfen. Wie alle Zweige des Sprachunterrichts dem Stamm des vereinigten Sprach-, Lese- und Schreibunterrichts entspriefsen, so müssen auch die drei Realien aus einem gemeinsamen Stamm erwachsen, und dieser ist die Heimatskunde. Letztere ist also nicht blofs Geographie, sondern ist Geschichte und Naturkunde der Heimat, und zwar in etwa gleichem Mafse, ist mit einem Worte **eine Vorschule (Propädeutik) der Realien.«**

Das ist eine von vielen Stimmen, die seit den Tagen Diesterwegs über den heimatkundlichen Unterricht erschollen sind. Die methodischen Bestrebungen auf diesem Gebiete tragen keineswegs die Art unsicher einhertappender Versuche an sich. Sie werden vielmehr mit umfassender Sachkenntnis und tiefgründiger pädagogischer Erfahrung von geistvollen, praktisch erprobten Schulmännern durchgeführt. Obgleich sie in der Hauptsache der Volksschule zu gute kommen, haben sie doch auch auf den geographischen Unterricht in den unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen belebend und anspornend gewirkt. Und obwohl dabei manch seltsame Meinung zu Tage kam — so wenn die Herbart-Zillersche Lehrpraxis ein inniges Verhältnis zwischen Heimatkunde und Gesinnungsunterricht konstruierte und dem ersten Schuljahr die Heimatkunde der Märchenstufe, dem zweiten die Heimatkunde der Robinsonstufe zuwies — so hat die Methode unseres Lehrzweiges im ganzen doch einen sieghaft gesunden Fortschritt genommen.

Drei Umstände haben dabei richtunggebend mitgewirkt: Das Anschauungsprinzip der Pestalozzianer, die Grundsätze der vergleichenden Erdkunde im Sinne Ritters und Peschels und das zeichnende Verfahren, wie es hauptsächlich O. Delitsch und S. Leyfert vertreten. Es machen sich sonach auf dem Felde der Heimatkunde die gleichen Strömungen geltend, welche auch durch das Gebiet des eigentlichen

geographischen Unterrichts auf den höheren Unterrichtsstufen fluten, ja sogar der wissenschaftlichen Forschung über die Erde im XIX. Jahrhundert zum Teil ihr Gepräge gegeben haben. Jene drei Faktoren haben auch eine dreifache Richtung in der heimatkundlichen Unterweisung hervorgerufen: Die Anschauungsmethode oder beschreibende Heimatkunde, wie sie vor allem der verständige Finger, dann Möbius, Diefenbach, Kronwald und auch Rein pflegen; die vergleichende Heimatkunde, welche neuerdings Trunk in seiner Schrift »über die Anschaulichkeit des geographischen Unterrichts« mit Einsicht verteidigt hat und die bereits dem ursächlichen Zusammenhang der geographischen Erscheinungen des Heimatlandes nachzugehen sich bemüht, und die zeichnende Methode, welche systematisch ausgeführte Kartenskizzen als das Hauptbildungsmittel bei der heimatkundlichen Belehrung ansieht.

Nach meiner Überzeugung wohnt jeder dieser Methoden ein berechtigter Grundgedanke inne. Doch wird wahrscheinlich derjenige Schulmann am besten thun, welcher sie in sachgemäfser Weise zu vereinigen versteht: der den Zögling mit eigenen, leiblichen Augen die heimatliche Flur und Natur anschauen und erkennen lehrt; ihn zum Nachdenken darüber veranlafst, in welchem wechselseitigen Zusammenhang z. B. Boden, Klima, Pflanzenwelt und Arbeit des Menschen stehen; der einfache Faustskizzen als schätzenswertes Hilfsmittel beim Unterrichte anwendet, ohne von ihm allein alles zu erwarten. Weiterhin aber hüte man sich, die Heimatkunde als reinen Anschauungsunterricht zu betreiben, in ihr allzu ausschliefslich die Vorstufe für sämtliche Realien zu sehen, die Heimat als ein Lehrobjekt zu betrachten, dessen spezielle Kenntnis in allen Einzelheiten anzustreben sei. Sie möge uns vielmehr nur eine Fundgrube sein bei Veranschaulichung der notwendigen geographischen Grundbegriffe, und man wähle nur solche Bestandteile derselben aus, welche zur unterrichtlichen Entwicklung der letzteren mit Rücksicht auf die geistige Kraft des jugendlichen Schülers dienen können.

V. Abschnitt.

Moderne Strömungen in der Geographie.

Die grofsen Strömungen, welche durch die moderne Geographie ziehen und auch auf den erdkundlichen Unterricht sichtlich Einflufs üben, ergeben sich zwanglos aus dem Wesen unseres Wissenszweiges und aus den Aufgaben, die man ihm stellt. Nach der Meinung fast aller stimmberechtigten Geographen wohnt der Erdkunde ein naturwissenschaftliches und ein historisches Element zugleich inne. Ihr kommt die Erforschung der Erdoberfläche, aber auch jene des Menschen zu. Sie ist nach A. Kirchhoff »die Wissenschaft von der Erde, sowie von den Wechselbeziehungen zwischen der Erde und ihren Bewohnern.« Auch Fr. Ratzel weist mit gröfstem Nachdruck darauf hin, dafs das nächste Ziel der Geographie »in der wissenschaftlichen Durchdringung und Beschreibung der Erdoberfläche bestehe ohne Rücksicht auf das Menschliche und Geschichtliche. Dieses ihr zugehörige Arbeitsfeld mufs bestellt sein, ehe sie an dem Grenzraine der Geschichte die Hand reicht, um als Anthropogeographie oder Kulturgeographie geschichtliche und kulturgeschichtliche Erscheinung erklären zu helfen.« Offenbar besitzt die Geographie also einen dualistischen Charakter. Es kann aber kein Zweifel darüber bestehen, dafs gerade diese Thatsache ihre Entwickelung vor allem in den letzten Jahrzehnten überaus günstig beeinflufst hat und ihrer vielseitigen Förderung zu gute kam. Denn sie bedingt eine Arbeitsteilung, die im letzten Grunde doch nur dem Gesamtwissen von der Erde, sowie der Abhängigkeit der staatlichen und kulturellen Verhältnisse des Menschen von der Scholle, welche ihn trägt und nährt, dient.

Mit dem Umstande, daſs die Geographie gleichsam ein doppeltes Antlitz trägt, nach zwei Seiten hin ausblickt und einem zweifachen Ziele zustrebt, hängen auch die beiden groſsen Strömungen zusammen, welche gegenwärtig innerhalb des weiten erdkundlichen Gebietes besonders merklich dahinfluten: die anthropogeographische in der Staaten- und Volkskunde und die genetische oder morphologische in der Lehre vom Aufbau, der Bodenplastik, der Bewässerung und der Belebung der einzelnen Festlandräume durch die organische Welt. Es sind dieselben leitenden Ideen, wie sie, wenn auch anfangs in einseitigerer Ausprägung, seit Montesquieu und Herder, Humboldt und Lyell die geographische Literatur durchziehen. Hier das Bestreben, den Einwirkungen der Auſsenwelt auf Menschenleben und Menschengeschichte nachzugehen, dort der Drang, die Formen der Länder aus ihrem Entwickelungsprozeſs heraus zu erklären, also jene Ursachen zu verfolgen, welche dem Angesicht unseres Planeten seine gegenwärtigen Züge verliehen haben und auch jetzt noch an deren Umbildung arbeiten.

Stofflich ergeben sich sonach zwischen der anthropogeographischen und genetischen Betrachtungsweise tief einschneidende Unterschiede. Jene behandelt Erde und Menschheit zugleich, diese nur die Modellierung der Erdkugel und die kausalen Wechselbeziehungen, welche zwischen den drei Naturreichen der Erde, des Wassers und der Luft mit Rücksicht auf die Erdoberfläche stattfinden.*) Jene stützt sich auf die geographischen Gesamtverhältnisse eines Gebietes und den allgemeinen Gang der kulturhistorischen Schicksale des darauf wohnenden Volkes. Diese ruht auf einer umfassenden Summe von Einzelbeobachtungen über Alter, Lagerung und petrographischen Charakter der Gesteinschichten, über die Erscheinungsformen des Flüssigen und ihre Teilnahme an der allmählichen Umänderung des Festen, die zonale Verteilung, die Ursachen und Einwirkungen der klimatischen Verhältnisse, die Eigenart der Lebewelt und ihren Zusammenhang mit der sie umgebenden Natur. Die Anthropogeographie verknüpft die Menschen gleichsam mit der Scholle, auf

*) Richthofen, Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie, S. 17. — Die genetische Methode berücksichtigt also nicht bloſs die Abhängigkeit der Reliefformen von ihrer einstigen geologischen Entwickelungsgeschichte, sondern ganz wesentlich auch die mancherlei dynamischen Äuſserungen auf sie nach ihrer ursprünglichen Fertigstellung. Sie schlieſst sonach zwei Momente, das geologische und dynamische, in sich, welche in einem ähnlichen Verhältnisse zu einander stehen, wie die vergleichende Betrachtungsweise zu der einfach stofflichen. Jene setzt diese voraus.

welcher sie haften; die Morphologie verknüpft jene Scholle wiederum mit ihrer Unterlage und der Entwickelungsgeschichte des Erdkörpers überhaupt.

Eines aber ist beiden Methoden gemeinsam: der erklärende Grundgedanke, die geistig vertiefte Betrachtung des Kennzeichnenden in den Erscheinungen. Sie erfassen das Bestehende, sei es im Menschenleben oder sei es in der Natur, als etwas nach und nach Gewordenes. Beide suchen in ihrer Art »quellenmäfsig natürliche Bedingungen« nachzuweisen, nämlich jene, unter welchen einerseits die gegenwärtigen Formen des Völker- und Staatslebens, anderseits diejenigen unserer Planetenrinde und ihrer organischen Bekleidung entstanden sind. Beide bleiben nicht am Äufserlichen kleben; sie erforschen vielmehr den ursächlichen Zusammenhang zwischen ihm und den mannigfaltigen Vorgängen, die seiner Vergangenheit angehören. Beiden endlich kommt es in der Hauptsache nicht auf Einzelheiten, sondern auf die Gesamtauffassung von einem Lande, einem Volke an.

Und so ergibt sich denn von selbst aus den vorgesteckten Zielen der einzuschlagende Weg: auch anthropogeographische Untersuchungen befolgen, wie die morphologischen, genetische Grundsätze. Inwieweit sie sich hierbei — etwa bei Betrachtungen über die Einwirkung des Klimas auf die körperlichen Fähigkeiten des Menschen, die Entstehung von Bevölkerungszentren, die Wichtigkeit der Plateauländer für »ursprüngliche Kulturentwickelungen« u. s. w. — naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden bedienen, ja zum Teil selbst einen naturwissenschaftlichen Grundton erhalten, ist hier nicht weiter auszuführen. Nur daran sei erinnert, dafs selbstverständlich die Anwendung des induktiven Verfahrens allein, und geschähe sie auch in strengster Folgerichtigkeit, den naturkundlichen Charakter der Geographie nicht bedingen kann. Letztere verleugnet trotzdem ihre nahen Beziehungen zur Menschengeschichte nicht, und zwar um so weniger, als es, wie Friedrich Ratzel endgültig erwiesen hat, keiner anderen Wissenschaft so nahe liegt, die Wechselwirkungen zwischen Erde und Menschheit zu verfolgen, als ihr.*) Mit vollbegründetem Rechte betont dieser weitausschauende Gelehrte, dafs die Erdkunde nun einmal keine Naturwissenschaft im üblichen Sinne sei. Und man sollte auf dieses Wort um so mehr hören, als Ratzel es war,

*) Anthropogeographie oder Grundzüge der Anwendung der Erdkunde auf die Geschichte. S. 42.

der von der Anthropogeographie den schöngeistigen Bann nahm, welchen nicht etwa nur fragmentarische Arbeiten des XVII. und XVIII. Jahrhunderts auf sie legten, sondern unter den man sie teilweise schon im Altertum beugte, und als gerade Ratzel in seiner grofsartig angelegten und höchst ideenreich durchgeführten »Politischen Geographie« (München, Oldenbourg, 1897) für die Behandlung der Staatenkunde auch in der Schule ganz neue Bahnen eröffnete.

VI. Abschnitt.

Die genetische Behandlung der Geographie an höheren Schulen.

Bei Betrachtung der modernen Strömungen in der Geographie drängt sich unwillkürlich die Frage auf: Inwieweit kann die genetische Betrachtungsweise an höheren Lehranstalten Verwendung finden? In der nachstehenden Antwort hierauf darf ich mich wohl an meinen, in der geographischen Abteilung des deutschen Naturforschertags zu Nürnberg (1893) gesprochenen Vortrag halten. (Siehe auch »Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen«, XV. Band, Heft 1.)

Es erscheint mir notwendig, mit den Vertretern der vergleichenden Heimatkunde der Meinung zu widersprechen, daſs nur auf den oberen Stufen der sogenannten Mittelschulen sowohl der Einfluſs der natürlichen Beschaffenheit und Ausstattung eines Landes auf die kulturgeschichtliche Bedeutung seiner Bewohner, als auch der Zusammenhang zwischen der Plastik eines Gebietes und den es aufbauenden Gesteinmaterialien zu berücksichtigen sei. Anthropogeographische und morphologische Betrachtungen werden meiner Lehrerfahrung und Überzeugung nach im Gegenteile überall dort anzustellen sein, wo es die Fassungskraft des Schülers erlaubt. Dies ist aber ohne Zweifel auf allen Unterrichtsstufen der Fall, wenn auch in verschiedenem Maſse. Die allseitigere geistige Entwickelung und das schärfere Vergleichsvermögen der Zöglinge lassen sie in den höheren Klassen häufiger zu, als in den niedrigeren. Allein es wäre methodisch jedenfalls nicht zu rechtfertigen, wollte man in den letzteren etwa die Landeskunde

grundsätzlich nur nach rein beschreibenden Gesichtspunkten vorführen. Meine Ansicht geht vielmehr dahin, dafs die Lernenden so früh als möglich angehalten werden sollen, bei schicklicher Gelegenheit etwa die Wichtigkeit der geographischen Lage hervorragender Städte, oder die Ursachen charakteristischer Bodenformen zu erkennen.

Lassen wir hierüber Beispiele reden! Man spricht in der untersten Klasse eines Gymnasiums, einer Real- oder Handelsschule in Bayern von München, als dem Hauptorte der Südhälfte des Königreichs, hat ausgeführt, was die Stadt der Gunst wittelsbachischer Fürsten verdankt, und entwickelt nun die vielfach übersehenen und mifskannten Vorteile, welche die Gründung Heinrichs des Löwen auch aus ihrer Lage zieht. Die Schüler finden rasch, dafs München inmitten der Schwäbisch-bayerischen Hochebene seine Stelle fand, gleichweit entfernt vom Fufse der Alpen, wie von der Thalniederung der Donau, von der Iller, wie vom Inn, sonach zur Beherrschung des hier so einfach geformten Landes trefflich geeignet ist. Sie sehen ferner, dafs die Stadt an der zentralen Flufsader Altbayerns liegt. Der Lehrer wird nun darauf hinweisen, welche Wichtigkeit der Umstand für das Anwachsen Münchens hat, dafs die Fluten jenes Bergwassers auf billige Weise die ausgiebigen Holzmengen der Bayerischen Alpen in das Flachland hinabtragen, und dafs auf der rechten Flufsseite ausgedehnte Lehmlager treffliches Material zu Bausteinen darbieten. Endlich deutet man noch an, dafs sich heute in München zwei Weltverkehrslinien treffen, Paris-Wien und Rom-Berlin, was seine Handelsbeziehungen wesentlich fördert, sowie dafs die Nähe des Hochgebirges und seines seengeschmückten Vorlandes alljährlich einen regen Fremdenzuflufs erzeugt, und manchen zur dauernden Niederlassung hier veranlafst.

Oder man betrachtet die alte Kilianstadt am Maine, Würzburg. Dafs sie zu denjenigen Städten Frankens gehört, die in lebensfrischer Entwickelung besonders in der Neuzeit nicht zurückgeblieben sind, hat einerseits ihre geographische Lage, anderseits ihre Bedeutung als Bischofs-, Universitäts- und Kreishauptstadt, sowie als militärischer Platz verursacht. Würzburg wurde in einem stark bevölkerten Thalgrund und an einer schiffbaren Wasserstrafse angelegt, dem Maine, der seit Jahrhunderten einen vielbenützten Weg vom Mittelrhein nach dem Osten des Reiches darstellt. Es liegt im Gebiete fruchtbaren Muschelkalks und zwar 300 m tiefer als München. Seine geringe Erhebung über dem Meere und seine

geschützte Lage verursachen angenehm milde, dem Weinbau günstige klimatische Verhältnisse. Wie vielfach anderwärts (Nürnberg, Bamberg, man kann auch an Jerusalem, Athen, Rom erinnern) knüpft sich auch hier die Geschichte der Gründung des Ortes an das Vorhandensein einer die weite Umgebung beherrschenden, leicht zu befestigenden Höhe, den Marienberg.

Auf diese Weise kann schon jungen Schülern der Einflufs der Lage gröfserer Städte auf ihr Emporwachsen verständlich gemacht werden. Auch das werden dieselben unschwer einsehen, dafs infolge der mannigfaltigen, mehr oder minder abgeschlossene Landschaften bildenden Bodengestalt Nordbayerns sich hier leicht zahlreiche kleinere Einzelherrschaften entwickeln konnten, während in den weithingedehnten Hügel- und Flachgeländen südlich der Donau ein umfangreiches Herzog- und Kurfürstentum zur Entfaltung kam, warum sollten sie nicht schon begreifen, dafs sich der stahlharte und doch geschmeidige Körper des Älplers im Kampfe mit ungünstigen Naturverhältnissen herausbilden mufste?

Jedenfalls ist also die anthropogeographische Betrachtungsweise in einfacher Form auch auf der untersten Stufe der höheren Lehranstalten mit Nutzen anzuwenden und darf nicht ganz aus derselben verbannt werden. Freilich erfordert hier ihre Anwendung gründliches methodisches Geschick und Liebe zur Sache selbst. Zudem ist anzuraten, in derartigen Fällen nicht allzuweit über den Anschauungskreis der Schüler hinauszugehen. Der für diese im wesentlichen immerhin abstrakte Stoff könnte sie allzuleicht zu müfsigen Spekulationen und nutzlosem Gedankenspiel verleiten, eine Gefahr, in welche sie in einer realistischen Unterrichtsdisziplin am allerwenigsten verfallen sollten. Damit sei die anthropogeographische Methode, die ich in diesem Zusammenhang überhaupt nur ganz allgemein und zum Vergleich heranziehen wollte, verlassen.

Ungleich umfassender als sie kann auch bereits in den niedrigen Klassen der Mittelschulen die morphologische Betrachtungsweise im Geographieunterrichte Anwendung finden. Und zwar schon vermöge ihres durchaus konkreten Inhalts und der einfach klaren Sachbegriffe, welche sie fordert. Knüpft dieselbe doch an deutlich vor Augen liegende, reale Umstände an, während die anthropogeographische Behandlung des Stoffes nicht selten ein Zurückversenken in Zeit- und Kulturverhältnisse erfordert, die junge Köpfe fremd und seltsam anmuten.

Auch hier mögen Beispiele reden!

Man zeigt bei Behandlung der deutschen Mittelgebirge das im Oldenbourgischen Verlage (München) erschienene Bild des Böhmerwaldes bei Viechtach auf. Die Schüler sehen daran, dafs dieses Gebirge im grofsen und ganzen ein stark gewelltes Bergland darstellt. Überall der gleiche, ruhige Ernst abgerundeter Höhen. Die herrschende Gipfelform ist die Kuppe. Dichtgeschart tritt sie entgegen, meist walddunkel bis hinauf zum Scheitel. Mit ihr wechseln (anderswo) kammförmig ausgestreckte Rücken, schwachwellige Hochflächen, abgestumpfte, kegelartige Spitzen. Nur die höchsten Berghäupter erscheinen in der Regel kahl. Aber so regelmäfsig sind auch ihre Umrisse, so gleichförmig schliefsen sie sich einander an, dafs nach Gümbel das ganze Land das Aussehen erstarrten, welligen Meeres gewinnt. Und nun wird erklärt, dafs dieses Relief wesentlich mit den Gesteinmaterialien zusammenhängt, aus denen sich der Wald aufbaut. Granit, Gneis und Glimmerschiefer erzeugen gewöhnlich nicht die kühnen Berggestalten mit den blanken Felsstirnen, die zinnengezakten Hochfirste, die wir in den Hauptgruppen der Bayerischen Alpen finden. Ihnen sind sanftere Hänge und ein milderes Aussehen eigen. Dieses letztere hängt aber auch zum Teil mit der sehr frühen Entstehung des Böhmerwaldes zusammen. Auch er ist ein Faltengebirge, wie die Alpen.*) Derselbe übertrifft jene sogar hoch an Alter; denn die Gneisfelsen, aus denen er hauptsächlich zwischen Arber und Rachel zusammengesetzt ist (und von denen die Schüler ebenso ein Handstück vor sich sehen, wie vom Quarzriff des Pfahls und vom Granit des Gebirges), wurden wahrscheinlich schon im Altertum der Erde faltenartig zusammengeschoben. Während des ganzen unvergleichlich langen Mittelalters und der neueren Zeit unseres Planeten war das Gebirge den zernagenden Einflüssen der Atmosphäre, des Wetters und Wassers ausgesetzt. »Die ursprünglichen Falten sind

*) Es ist dabei vorausgesetzt, dafs die Bayerischen Alpen bereits im Unterrichte behandelt wurden. An ihnen hat man die Faltung folgendermafsen erklärt: Die Alpen bestehen aus Reihen von hinter- und übereinander stehenden Kämmen und Bergmauern. Wie die vorgezeigten Bilder besonders aus dem Allgäu und Wettersteingebirge lehren, liegen in ihnen die Gesteinsschichten nicht wagrecht, sondern sind in der mannigfaltigsten Weise emporgehoben, verbogen und zusammengefaltet. Der Erdkörper ist da, wo sie liegen, gleichsam gerunzelt. Nach ihrer Entstehung gehören die Alpen deshalb zu den Faltengebirgen. (Weiteres ist auf dieser Stufe für gewöhnlich wegzulassen; dagegen sind hier und in allen ähnlichen Fällen einfach schematisierte geologische Durchschnitte mit allgemeiner Angabe des Schichtenverlaufs unentbehrlich.)

dadurch gänzlich verwischt worden. Nicht mehr zu erkennen ist, was hoch und niedrig war; blofs der Gegensatz zwischen verschieden harten Gesteinen macht sich geltend. Die Grundmauern des ehemaligen gewaltigen Gebirges allein sind übrig geblieben, der einstige obere Aufbau ist vollständig abgetragen, er ist verschwunden.

Hat man am Böhmerwalde deutlich nachgewiesen, dafs Hochländer aus altkrystallinischem Gesteine in der Regel haufenförmig angeordnete Berge von rundlicher und massiger Gestalt besitzen, so wird sich der Schüler über den Grundzug der Plastik des Schwarzwaldes oder Harzes sogleich klar sein, wenn man ihm Gesteinsproben aus diesen Bergländern vorlegt. Die Übertragung von einmal sicher gewonnenen Anschauungen auf gleichartig aufgebaute Landschaften geht ziemlich leicht vor sich. Für den Lehrer gilt es nur, vom Anfange an die richtigen Vorbilder auszusuchen. Und so ist Dr. A. Geistbeck*) durchaus zuzustimmen, wenn er neuerdings auf die methodische Betrachtung zweckmäfsig gewählter Gebirgs-, See- und Städtetypen so überzeugend hingewiesen hat.

Doch noch einige weitere Beispiele! Der Deutsche Jura mufs den Schüler lehren, dafs Kalkgestein, welches in ungestörter wagrechter Schichtung liegt, Hochflächen mit breitem Scheitel bildet, im Gegensatz zu den starkgefalteten Kalkschichten der nordalpinen Ketten. Wird ihm gesagt, dafs die Pfälzer Hart hauptsächlich aus Sandsteinen besteht, so mufs er sich vom Spessart her erinnern können, dafs Sandstein überhaupt gewöhnlich hügelige Plateaugebiete erzeugt. Wie diese unter besonderen Umständen aber zerstückelt und in Quadersäulen mannigfaltigster Form aufgelöst werden können, mag ihm ein Bild aus der sogenannten Sächsischen Schweiz beweisen.

Wenn auf diese Art der Zusammenhang zwischen dem Allgemeinrelief, der Bildungsgeschichte und Gesteinsbeschaffenheit der einzelnen Landschaften stets richtig festgehalten wird, erhält der Schüler auch für die Vorstellung eines gröfseren Länderganzen mit die nötigen sachlichen Anhaltspunkte und es wird ihm so jedenfalls die Vergleichung, die Gruppierung und Einprägung der verschiedenen Höhenzüge innerhalb eines solchen wesentlich erleichtert. Man erhebt denselben dadurch nicht nur zur Erklärung der Form aus ihrem Material, sondern auch zur Erkennung gewisser

*) Geographische Landschafts- und Städtebilder von Deutschland und Europa. S. 7 ff.

Gesetzmäfsigkeiten derselben, die ihm bei der rein topographischen Betrachtungsweise verschlossen bleiben.

Das Hauptfeld für eine umfassende und zugleich auch zusammenhängende genetische Betrachtung bietet neben den einzelnen Ländergruppen, Gebirgszügen und Flufssystemen ganz wesentlich die physikalische Geographie. Nun ist es freilich eine der ersten Forderungen der Methodik, dafs Begriffsbestimmungen und allgemeine Erörterungen organisch und fortlaufend an die Objekte anzuschliefsen sind, die sich bei der Einzelbehandlung der verschiedenen Erdgebiete dazu eignen. Man wird sonach die Bezeichnung Kammgebirge an den Alpen, Flufsrichter an der Elbemündung, Landrücken an dem germanischen Tiefland, Fjord an der Küste Norwegens u. s. w. erklären. Auch ich rede dem unnötigen Theoretisieren nicht das Wort, da es keinen lebendigen Zusammenhang der zu analysierenden Gegenstände unter sich kennt und der sicheren Einprägung weniger nachhaltige Stützpunkte gewährt, als wenn die Grundbegriffe zwanglos aus der Form und Natur irgend einer geographischen Erscheinung, welche man gerade im Unterrichte vorführt, erschlossen werden. Trotzdem aber mufs der physikalischen Erdkunde ein ganz besonderer Wert für die Schulung des geographischen Verständnisses, des geographischen Denkens zugesprochen werden. Und zwar aus dem Grunde, weil ihr die eingehende systematische Erörterung einer Reihe von Thatsachen zukommt, die man seit langem als zur allgemeinen Erdkunde gehörig angesehen hat. Was an Elementarbegriffen da und dort veranschaulicht wurde, mufs hier in erneuter Klärung wiederholt und erweitert, sowie im Zusammenhalte mit Verwandtem klassifiziert und befestigt werden. In diesem Sinne soll auch das Wort von Richthofen verstanden werden, dafs das Verfahren der allgemeinen Geographie im wesentlichen regressiv sei; denn sie schreite vom Besonderen zum Allgemeinen zurück, vom Bedingten zum Ursächlichen, von der Einzelerscheinung zur Gesamtheit der durch Analogie verbundenen Erscheinungen.*)

Es ist dankbar anzuerkennen, dafs diese an sich so mühesame Arbeit durch einzelne vortreffliche Handbücher erleichtert wird, unter denen A. Supans ausgezeichnete »Grundzüge der physischen Erdkunde« und S. Günthers zweibändige »Geophysik«, letztere wegen der historischen Verarbeitung des ungewöhnlich

*) Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie. S. 40.

weit ausgebreiteten Stoffes und der geradezu universal gehaltenen Literaturnachweise, gar vielen unentbehrlich geworden sind.

Das einleitende Kapitel in diesen Wissenszweig soll für den Schulmann, da man es ja hauptsächlich mit dynamischen Einwirkungen auf den Erdkörper zu thun hat, der Hinweis auf die Entstehung unseres Planeten und seines Aufsenteiles überhaupt, sowie die Lehre von der Gliederung jener Gesteinsschichten bilden, die an dem Aufbau des letzteren einen wesentlichen Anteil nehmen. Gewöhnlich wird man sich bei dieser knapp und mit möglichst wenig paläontologischem Ballast zu fassenden erdgeschichtlichen Betrachtung ausgiebig auf die von den Schülern bereits erworbenen mineralogischen und petrographischen Kenntnisse stützen können. Im übrigen sollte keine geographische Sammlung eine nach Altersstufe geordnete Übersicht der wichtigsten Felsarten entbehren, wobei auf die möglichst vollständige Vertretung der Gesteine des engeren heimatlichen Bodens besondere Rücksicht zu nehmen wäre.

Weiter mag man sodann zur Lehre vom Charakter und der Bildung der Ketten-, Massen- und Plateaugebirge übergehen, womit eine eingehende Darstellung über die Einflüsse der Verwitterung auf die Physiognomie der Bergländer, sowie über den allgemeinen Nivellierungsprozefs am Erdfesten zu verbinden ist. Daran schliefst man naturgemäfs die Erörterung von den Vulkanen, Erdbeben und säkularen Niveauschwankungen. Ferner ist jedenfalls genetisch die Quellbildung und die unterirdische Zirkulation des Wassers (wobei das Karstphänomen kurz berührt wird), sowie die Entstehung und die einschneidende und abtragende Arbeit der Flüsse zu behandeln (hier kommen Wasserscheiden, Thalstufen, Wasserfälle und die Deltas zur Betrachtung). Bei dem Abschnitt über die Thalungen wird es genügen, den Unterschied zwischen tektonischen und Erosionsthälern anzudeuten. Die Scheidung der rinnenförmigen Furchen des Erdkörpers in Synklinal-, Antiklinal- und Isoklinalthäler, die Einteilung der Längsrinnen in Faltungs- und Verwerfungsthäler oder ein näheres Eingehen auf die Durchgangsthäler mufs beiseite gelassen werden. Es sind dies Fragen rein geologischer Natur, deren derzeitige Lösung zudem auch einen stark hypothetischen Anstrich trägt. Spekulative Ideen und Schlüsse aber sind vom Geographieunterrichte, es sei gestattet, dies nochmals zu erwähnen, durchaus ferne zu halten. Er hat nur von erwiesenen Thatsachen und allgemein anerkannten Theorien auszugehen und sich

auch um wissenschaftliche Modebestrebungen, soweit dieselben strittigen Wesens sind, nicht zu kümmern. Nichts würde seine genetische Behandlung mehr in Verruf bringen, als wenn man ihn mit derlei Rankenwerk umspinnen wollte. Hier gilt allezeit und unumstöfslich das alte Wort: Facta, non ficta.

Leicht verständlich ist ferner die genetische Betrachtung der Hochebenen*), Süfswasser-Seen**), Moore***), Halbinseln†) und Inseln††), sowie der wichtigsten Gesetze über die Temperaturverteilung auf der Erde, die Entstehung und das zonale Auftreten der Luftströmungen, endlich über die Ursachen und die Verbreitung der Niederschläge innerhalb der einzelnen Erwärmungszonen, woran das Wichtigste über Firn und Gletscher zu knüpfen ist. — In bezug auf das ebenso umfassende als schwierige Kapitel über die Bedeutung der Organismen für die Physiognomie des Erdkörpers wird man sich auch in höheren Lehranstalten blofs auf eine Reihe allgemeiner Ausführungen über die Verbreitung der Pflanzen und die Lebensbedingungen für die Tiere zu beschränken haben, ähnlich wie sie in allen besseren Werken zur physikalischen Geographie gegeben werden; sodann sind die einzelnen Vegetationsgürtel und Faunenreiche in gedrängter Übersicht zu skizzieren.

Was der allgemeinen Erdkunde aber in einer generellen Übersicht über die Gesamtzahl der Menschen, Art und Dichtigkeit ihrer Verbreitung in den verschiedenen kontinentalen Gebieten, sowie die sogenannten Rassenunterschiede anzugliedern ist, mufs in diesem

*) 1. Tafelformen aus festem Gesteine — Mesas in Nordamerika; 2. Schichtungsplateaux — schwäbisch-bayerische Hochebene; 3. Ausfüllungsbecken — Löfsmulden Chinas.

**) 1. Felsbecken verschiedener Entstehung — Gardasee, Chiemsee; 2. Stauseen — Achensee; 3. Moränenseen in den alten Glazialgebieten; 4. Senkungsseen — Plattensee; 5. Einsturzseen — Eibsee; 6. Kraterseen — See von Bolsena; 7. Mündungsseen — Tarim; 8. Strandseen oder Lagunen; 9. Reliktenseen — die grofsen russischen Seen; 10. vorübergehende Seen — Gurgler Eissee.

***) 1. Hochmoore in beckenartigen Eintiefungen auf Thonunterlage; 2. Wiesenmoore auf Geröll und Sand, wesentlich unter Mitwirkung von Grundwasser entstanden; 3. Staumoore in Flufsthälern mit geringem Gefälle; 4. Verbindung von Wiesen- und Staumooren.

†) 1. Dem Festland abgegliederte — Istrien; 2. angegliederte — Italien; 3. die Kombination beider — Florida.

††) 1. Restinseln — Neuseeland; 2. abgegliederte Inseln — England; 3. vulkanische, 4. Koralleninseln. — Vgl. hierüber die einschlägigen Abschnitte in Supans »Grundzügen der physischen Erdkunde«. Ihnen folgten wir in dieser Zusammenstellung.

Zusammenhänge unerörtert bleiben. Doch sei betont, daß es in methodischer Hinsicht notwendig erscheint, hier alle Einzelheiten und kleinere Differenzierungen zu vermeiden und den Menschen nicht allzusehr von dem Stück Erde zu trennen, welches er bewohnt. Die ethnographische Kennzeichnung der verschiedenen Völkertypen schließt man mit dem meisten Nutzen jedenfalls unmittelbar an die Betrachtung der einzelnen Erdteile, Länder und Staaten an.



III. Teil.

Ausblicke.



I. Abschnitt.

Der Schulgeographie gebührt eine andere Stellung in den Lehrplänen der höheren Anstalten.

Was thut der Schulgeographie in Zukunft vor allem not? Eine andere Stellung in den Lehrplänen der höheren Anstalten.

Gewöhnlich wird sie allein schon durch die ihr zugewiesene kärgliche Stundenzahl und deren Verteilung auf die einzelnen Unterrichtsstufen zum Nebenfach herabgedrückt. Um dies zu erweisen, genügt es, einen Blick auf die folgende Übersicht der wöchentlichen Stundenzahl zu werfen, welche der erdkundlichen Belehrung an den Gymnasien und Oberrealschulen der gröſseren deutschen Staaten gewidmet wird. An keinem deutschen Gymnasium und Realgymnasium wird die Geographie in den beiden obersten Klassen gelehrt. In Preuſsen, Bayern und Württemberg hört der erdkundliche Unterricht in der 6. Klasse, also in Untersekunda, auf, an den sächsischen Realgymnasien und Oberrealschulen in der 7. (Obersekunda), in Baden dagegen bereits in der 5. Klasse (Obertertia). Nur an den reichsländischen Oberrealschulen reicht er bis Prima hinauf, freilich auch nur mit einer Wochenstunde von der Obersekunda an. Die herangewachsenen Zöglinge, denen doch erst das volle geographische Verständnis schon mit Bezug auf ihr fortgeschrittenes wissen in Geschichte und Mathematik erschlossen werden könnte, erhalten also an sämtlichen vaterländischen Gymnasien und Realgymnasien überhaupt keine Unterweisung aus der Erdkunde mehr. Dieser Übelstand ist auf das Tiefste zu beklagen. Denn

gerade die Verwertung der naturkundlichen, mathematischen und historischen Kenntnisse der Schüler macht den Geographieunterricht — was ich leider an dieser Stelle nicht weiter ausführen kann — erst voll und ganz zu dem, was er sein soll. Schon Herbart war bekanntlich der Meinung, die Geographie sei eine associierende Wissenschaft. Auch Kirchhoff fafst sie als die einzige, eine Reihe von Schulfächern verbrückende Disziplin auf. Wenn derselben aber in Wirklichkeit eine Art »zentraler Stellung innerhalb aller über Realien handelnder Wissensfächer« zukommt, so ist eines unerläfslich. Man darf ihr die spärliche Stundenzahl nicht nach arithmetischen, sondern nach pädagogischen Gesichtspunkten zuteilen. Vor allem aber darf der Geographieunterricht in den oberen Klassen nicht »wie ein Steppenflufs im Sand verlaufen; denn gerade da, wo einerseits die geschichtlichen, andererseits die naturkundlichen Kenntnisse der Schüler ihren Abschlufs erreichen, gerade da erst vermag die Erdkunde die Wohlthat der Association im vollsten Mafse auszuüben«. — Auf das Fehlen eines selbständigen geographischen Unterrichts in den obersten Klassen der erwähnten Schulen ist auch die geradezu erschreckende Unwissenheit zurückzuführen, welche nach dem Urteile von Kirchhoff, Wagner und Langenbeck*) viele Gymnasialabiturienter zeigen. Soll das anders werden, soll die erdkundliche Belehrung, was stets ihre hervorragendste Aufgabe ist, für die Pflege von Verstand und Phantasie, die Stärkung der Vaterlandsliebe und Anbahnung einer gerechten Beurteilung des Auslandes voll und ganz das leisten, was sie soll, so mufs sie selbständig und systematisch durch alle Stufen des Gymnasiums fortgesetzt werden. Dann erst macht sie den Schülern so recht die Augen hell und das Herz warm. Dann zeigt sie bereits dem reiferen jugendlichen Geist, »wie mit Riesenlettern im Antlitz der Länder der Schaffenswert ihrer Bewohner zu lesen ist«. Dann erst lehrt sie das Vaterland gründlich verstehen und macht doch auch heimisch auf dem weiten Erdenrund. Dann führt sie mit Erfolg in die Kenntnis der gegenwärtigen Machtstellung der Staaten ein und ermöglicht eine sachliche Beurteilung fremder Völker. Wer alsdann dem Geographieunterricht die sittlichen Elemente abstreiten möchte, der würde ihn schlecht kennen.

*) Der erdkundliche Unterricht nach den neuen Lehrplänen. Geographische Zeitschrift von A. Hettner, 1. Jahrg., 1895.

Besser steht es mit der Berücksichtigung der Geographie an den Realschulen, u. a. auch in Bayern. Aber auch hier ist eine erhöhte Stundenzahl in den oberen Klassen besonders mit Rücksicht auf die mächtige wirtschaftliche Entwickelung Deutschlands in den letzten Jahrzehnten und den Aufschwung unseres Welthandels zu wünschen.

Staaten	Klasse									Summe der Stunden
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	
Preufsen.										
Gymnasien	2	2	2	1	1	1	0	0	0	9
Realgymnasien und Oberrealschulen	2	2	2	2	2	2	0	0	0	12
Bayern.										
Gymnasien	2	2	2	1	1	1	0	0	0	9
Realgymnasien	2	2	2	2	2	1	0	0	0	10
Sachsen.										
Gymnasien	1	2	2	1	1	0	0	0	0	7
Realgymnasien und Oberrealschulen	2	2	2	2	1	2	2	0	0	14
Württemberg.										
Gymnasien	1	1	1	1½	1½	1	0	0	0	7
Realgymnasien	1	1	1	3	2	1	0	0	0	9
Baden.										
Gymnasien	2	2	2	1	1	0	0	0	0	8
Oberrealschulen	2	2	2	2	2	0	0	0	0	10
Elsafs-Lothringen.										
Gymnasien	2	2	1	1	1	1	1	0	0	9
Oberrealschulen	2	2	2	2	2	2	1	1	1	15

Über die äufseren und inneren Gründe beider, über unsere Kolonien, Absatzgebiete und ozeanischen Verkehrslinien sollte denn doch vor allem der Absolvent einer technischen Lehranstalt gründlich unterwiesen werden. — Auch dürfte eine genauere Festlegung des Lehrpensums im obersten (6.) Kurse notwendig sein, wo nach den einschlägigen Bestimmungen »zusammenfassende Wiederholungen des geographischen Gesamtpensums« angestellt werden sollen. Nach meiner Überzeugung ist es notwendig, dafs man sich hier auf Europa im allgemeinen, Mitteleuropa, Grofsbritannien, Frankreich und Rufsland im besonderen beschränkt, also auf jene Gebiete wiederholt

den gebührenden Nachdruck legt, deren eingehende Kenntnis für uns Deutsche am wertvollsten sein mufs. — Nun kann allerdings die Stoffverteilung an sich dem Geographieunterrichte weniger Nachteile bringen, als der Umstand, dafs man die Erdkunde vielfach immer noch zu viel als blofses Gedächtnisfach auffafst und dadurch in ein untergeordnetes Verhältnis zu anderen Lehrzweigen bringt, denen sie an Bedeutung für die Allgemeinbildung durchaus nicht nachsteht. Hiemit geht zugleich aber auch der Mafsstab für den Wert der Erdkunde als Bildungsmittel nach der wirtschaftlichen und sozialen Seite hin verloren. Man erstaunt nicht, wenn jemand die Lage und Bedeutung einer rheinländischen Industriestadt nicht zu würdigen versteht, aber es verstimmt, wenn er etwa von den Bestrebungen des Hohenstaufen Friedrich II. zu wenig wissen sollte. Und vor allem für die Bedeutung der genetischen Methode in der Erdkunde sind ja manchem noch die Augen verschlossen. Indessen wird, indem man ihre Berücksichtigung fordert, nicht zu viel verlangt und nur das, was man den verwandten naturkundlichen Disziplinen längst als ihr gutes Recht zugestanden hat. Die Gefahr einer allzu grofsen Bevorzugung der Geologie, die vielleicht befürchtet werden könnte, zieht damit nicht näher heran. Wohl weifs ich, dafs manche der jüngeren wissenschaftlichen Geographen ihr nicht entgangen sind. Mit Bezugnahme auf das geistreiche Wort, welches Michelet am Anfange des 2. Bandes seiner Hist. de France (s. Ratzels Anthropogeographie, S. 33) aussprach: »Die Geschichte ist zuerst ganz Geographie« — möchte man ihnen zurufen: »Hütet euch, dafs die Geographie zuletzt nicht ganz Geologie werde!« Ein gewissenhafter Schulmann hingegen wird einer solchen Einseitigkeit wohl zu begegnen wissen und der Erdkunde ihren selbständigen Charakter stets wahren, schon mit Rücksicht auf die reiche Fülle des anderweitigen Unterrichtsstoffes in ihr.

II. Abschnitt.

Die Schulgeographie ist vielfach noch zu theoretisierend. Sie und die Schulkartographie haben nicht die notwendige allseitige Entwickelung genommen. Der erdkundliche Unterricht mufs von jedem unnützen Ballast befreit werden.

Als ein weiterer Übelstand hat es zu gelten, dafs die Schulgeographie im grofsen und ganzen noch viel zu theoretisierend betrieben wird. Und zwar sowohl in den elementaren, als in den höheren Lehranstalten. Dieses Urteil sei einmal mit allem Nachdruck ausgesprochen, damit der Aufgabe des erdkundlichen Unterrichtes auch nach dieser Richtung hin gründlicher nachgekommen werde. Trotz einer Summe vorzüglicher Schulbücher wird noch viel zu viel klassifiziert und schematisiert, eingeteilt und aufgezählt. Da folgen, z. B. bei der Behandlung der Alpen, lange Reihen nichtssagender Namen und unanschaulicher Zahlen aufeinander. Da spricht man von den Cottischen Alpen und vom Esterngebirge, den Ostracher Alpen, Loisachbergen und dem Prien- und Traungebirge, als ob es überhaupt anginge, die wolkenaufsteigenden Höhen mit all ihrer landschaftlichen und geologischen Mannigfaltigkeit nach den unscheinbaren Wasseradern an ihren Füfsen zu gliedern. Und über diesem so bequemen Rubrizieren vergifst man die Hauptsache, die Zeichnung des Naturcharakters! Eine anschauliche, vergleichende und durch Faustskizzen unterstützte Schilderung der Eigenart eines einzelnen, scharf hervortretenden Gebirgsgliedes besitzt für die Lauterung und Förderung des Anschauungsvermögens, wie für das

Gesamtwissen des Schülers ungleich dauernderen Wert, als die genaueste theoretische Einteilung eines Gebirgsganzen. Dieselbe wird im wesentlichen doch immer blofses Wortwissen bleiben. Wer den Schüler lehrt, wie ein Gebirge in Wirklichkeit aussieht, wie die Neigung der Hänge, die Plastik der Felsen, die Form der Gipfelhäupter und Pafssenken, die Verteilung von Wald, Matte und pflanzenlosem Gestein, von Schutt, Wasser und Firn thatsächlich ist, hat gewifs mehr gethan, als wer nur kurz und allgemein von einer Berglandschaft spricht und dann nachdrücklicher auf die oft genug rein willkürliche Gliederung derselben eingeht, die in einer Gelehrtenstube erfunden wurde und von welcher das Volk nichts weifs.



Das landschaftliche Aussehen des Zugspitzstockes.

Das obenstehende Kärtchen möchte zeigen, wie die Landschaft um den höchsten Alpengipfel des Reiches, die Zugspitze, aussieht: wie Felsen und Schutt, Schnee und Eis, sowie Bergmatten den Charakter ihrer oberen, Wald und Wiese jenen ihrer unteren Hälfte bestimmen. Die Skizze ist zum Zweck der Vorbereitung für den Lehrer gedacht. Bei ihrer Benützung im Unterricht genügt es, die Hauptbestandteile der Landschaft nach ihrer Ausdehnung durch einige Striche mit verschiedenfarbiger Kreide zu markieren.*)

*) Bei dieser Gelegenheit sei auf die Wichtigkeit der relativen Höhen für den Unterricht nachdrücklich hingewiesen. Das Bild, welches die Bodenform eines Landes in uns erzeugt, ist ja bekanntlich ungleich mehr von ihnen, als von der absoluten Höhe abhängig. Die Seehöhe der Zugspitze wurde neuerdings endgültig zu 2964 m bemessen; in Wirklichkeit erhebt sie sich aber, wie allen deutschen Schul-

Darum weg mit all dem toten und ertötenden Tabellenkram, den veralteten nichtsnutzigen Nomenklaturen!*) Dagegen auf das Antlitz der Natur geschaut, sei es auch nur im Bilde oder Relief dargestellt, und auf das gehört, was die Zeit will! Die pädagogische Strömung unserer Tage treibt vorwiegend praktischen Zielen zu, auch in solchen Unterrichtsfächern, für welche bisher eine mehr theoretische oder philosophierende Betrachtung traditionell war. Eindringlicher als jemals früher fühlt man gegenwärtig, dafs es mit zu den vornehmsten Aufgaben nicht blofs der realistischen Schulgattungen gehört, auf die Bedürfnisse des wirtschaftlichen und sozialen Lebens eine weitgehende Rücksicht zu nehmen. Dies gilt nicht zum wenigsten auch für die Unterweisung in der Erdkunde. Erst durch einen praktischen Betrieb gelangt die letztere zu ihrer vollen Bedeutung als Unterrichtszweig. In der That ist es für den Schüler z. B. einer realistischen Mittelschule nicht minder wertvoll, ein ungetrübtes Verständnis dafür zu bekommen, worin die wirtschaftlichen Hilfsquellen des deutschen Bodens im Vergleich zu jenen in Frankreich oder England bestehen und wie sie im einzelnen verteilt sind, als das Notwendigste über die kennzeichnenden Züge im Antlitze unseres Vaterlandes zu wissen. Bei der heutigen Stellung Deutschlands unter den Kulturstaaten, bei den vielseitigen Beziehungen, die zwischen ihnen und unserer Heimat bestehen, sind praktische geographische Kenntnisse ein hervorragendes Glied der allgemeinen Bildung. Ein von praktischen Erwägungen durch alle Stufen von

männern wohl bekannt ist, aus der Thalebene der Loisach blofs um 2270 m. Wir sehen sonach etwa bei Partenkirchen nur einen Berg von rund 2300 m vor uns. Die einfache Angabe der absoluten Höhen genügt mithin im Unterrichte keineswegs, wenn den Schülern ein annähernder Eindruck von dem thatsächlichen Relief eines Gebietes geboten werden soll; denn es kann zwei Berglandschaften zwar ungefähr die gleiche Erhebung über dem Meere eigen sein, sie werden aber doch einen durchaus anderen Anblick gewähren, je nachdem der Eintritt in sie höher oder tiefer liegt. So haben die Mädele-Gabel im Allgäu und der Watzmann im Berchtesgadener Land annähernd dieselbe Seehöhe (2700 und 2650 m rund), und doch erscheint jene dem Bergwanderer ungleich niedriger als dieser, weil schon Einödsbach 1150 m, Berchtesgaden dagegen nur 600 m Seehöhe besitzt. Jedenfalls ist es dringend nötig, dafs der Schüler, allein schon zum Zweck des Vergleichs, zur Auffindung der relativen Berghöhen möglichst angeleitet wird. Sie sind zweifellos bedeutsamer für die Gewinnung richtiger Anschauungen von der Bodengestalt eines Landes, als jene viel mifsbrauchten und gänzlich wertlosen Vergleiche der Höhe eines Berges mit einem bekannten Turm u. s. w.

*) Man vgl. hierüber besonders auch A. Geistbecks geistvolle Abhandlung „über Systematik und Induktion im geographischen Unterricht". München, Ackermann. 1895.

unten nach oben geleiteter Geographieunterricht eröffnet erst mit das Verständnis dafür, worauf die wahre Machtstellung der einzelnen Völker und Staaten eigentlich beruht. Er ermöglicht eine auf die thatsächlichen Verhältnisse sich stützende Beurteilung des Auslandes. Zugleich macht uns derselbe gegen dieses gerecht und hilft jenen chauvinistischen Übermut verhindern, der nicht nur ein Feind der Wahrheit, sondern auch des allseitigen, ruhigen Fortschreitens der Völker ist.

* * *

Beklagenswert ist es fernerhin, dafs der geographische Unterricht überhaupt und die das rein orographische Bild überschätzende Schulkartographie im besonderen auch in den letzten Dezennien nicht immer die allseitige Entwickelung genommen haben, welche allein ihrem Wesen hätte gerecht werden können. Nur an der didaktischen Verwertung jener Stoffgebiete der Geographie wurde mit durchaus befriedigendem Eifer und hervortretendem Erfolge gearbeitet, die den naturwissenschaftlichen Fächern und ihrem bewundernswert raschen Aufschwung nahestehen: an der allgemeinen Erdkunde — der Morphometrie, Hydrographie und Klimalehre, der Volks- und Völkerkunde der wichtigsten Staaten und nicht zum wenigsten auch des eigenen Vaterlandes. Die sogenannte politische Geographie dagegen versucht man erst jetzt allmählich aus den ausgefahrenen Geleisen zu heben, in welchen sie sich seit mehr als anderthalb Jahrhunderten bewegt. Wohl hat man sie schon lange mit historischen, statistischen und volkswirtschaftlichen Thatsachen überreich verbrämt. Aber dieses geschah meist in rein äufserlicher, unorganischer Weise und — oft genug gerade zum Schaden des eigentlich geographischen Elements. Neuerdings haben sich nun Friedrich Ratzel und Alfred Kirchhoff bestrebt, festzulegen, was die politische Geographie eigentlich sein soll: eine gründliche Erkenntnis der Raum- und Besiedelungsverhältnisse der einzelnen Staaten untereinander und ihrer allmählichen Entwickelung. Es ist demnach auch in der Staatenkunde künftighin nach genetischen Grundsätzen zu verfahren. Hauptsächlich aber ist eine Mehrzahl der grofsen Ideen, nach welchen Ratzel die politische Geographie behandelt wissen will, für die Bedürfnisse der Schule umzuformen und entsprechend beim Unterricht anzuwenden. Darin

besteht in Zukunft eine Hauptaufgabe der Methodiker der Schulgeographie. Hiebei ist aber von allem Anfange an festzuhalten, dafs die genetische Betrachtung der Staatenkunde wesentlich nur in den höheren Klassen der Mittelschulen gepflegt werden kann und zwar mit ganz besonderer Rücksicht auf die Einzelstaaten Deutschlands. Denn sie fordert neben einem tüchtigen Überblick über die geographische Eigenart des zu behandelnden Staates eine schöne Summe geschichtlichen Wissens. Kirchhoff, der im II. Teil seiner »Erdkunde für Schulen« konkrete Beispiele für Verwertung der geschichtlichen Kenntnisse zum Verstehen der territorialen Entfaltung der deutschen Hauptstaaten gegeben hat, erweist uns auch, nach welchen Grundgedanken z. B. die politische Geographie von Bayern mit gereifteren Zöglingen zu behandeln ist. »Sie sollen sich entwickelungsgeschichtlich darüber klar werden, dafs von Haus aus Bayern ein Donaustaat war, aus dem sich Österreich als Ostmark, als ein Neubayern abgliederte, während die von nicht bayerischem Volk bewohnten Teile des heutigen Königreichs Bayern erst späterer Erwerbung entsprangen, die Pfalz schon im Mittelalter an die Wittelsbacher kam, der schwäbische Kreis dagegen nebst den fränkischen erst in der napoleonischen Zeit an Bayern fielen. So lernt der Schüler mit seinen Geschichtskenntnissen fruchtbar wuchern, begreift nun, warum ein solches Staatsgebiet wie das bayerische, einst ethno- und hydrographisch so einheitlich, jetzt weit in rheinisches Land und auch ins schwäbische Donauland hineinreicht, so dafs eine politische Karte die in Mundart, Brauch und Sitte noch immer kräftig zu verspürenden Grenzen von Bayern, Schwaben, Franken ganz überschleiert.«

* * *

Und nun zum Stande unserer Schulkartographie!

Man sagt, dafs Landkarten möglichst naturtreue Flächenbilder der gesamten Erdkugel oder einzelner Stücke von ihr sein sollen. Sehen wir nun im folgenden von den Welt- und Erdteilkarten ab und fassen blofs jene über einzelne Länder oder Staaten ins Auge, welche uns beim Unterricht zu dienen haben. Im Grunde sollten dieselben das gesamte erdkundliche Gepräge irgend eines Teilgebietes unseres Planeten darstellen. Hiezu rechnet man aber doch in allererster Linie auch sein landschaftliches Aussehen. Wie viele

unter den hunderten von Schulkarten aber werden dieser doch ganz natürlichen Forderung gerecht? Auch ohne statistischen Beleg ist es eine nicht wegzuleugnende Thatsache, dafs die Schulkartographie seit langen Jahrzehnten sich einseitig entwickelt hat. Sie hat vergessen, dafs Relief, Bewässerung und Besiedelung allein noch nicht das Gesicht eines Landes ausmachen. Dazu gehört auch der Wechsel von Fels und Eis, Wald und Matte im Bergland, von Wiese und Ackerfeld, Moor und Heide in Flachgebieten. Wollen die Landkarten ihren Zweck künftighin allseitig erfüllen, so haben sie diese rein landschaftlichen Elemente neben den oro-hydrographischen gleichfalls in grofsen Zügen zur Darstellung zu bringen und zwar in ähnlicher Weise, wie die geologischen Blätter in unseren Schulatlanten die Gesteinsbeschaffenheit der Länder zum Ausdruck bringen. — Nun weifs ich wohl, dafs der kartographischen Technik eine aufserordentlich schwierige Aufgabe erwächst, wenn sie diesem ihrem letzten Ziele nahe kommen will. Eine Reihe von Versuchen wird nötig sein, um alle geographischen Elemente auf den Schulkarten so zu vereinigen, dafs sie ihrem unterrichtlichen Werte entsprechend hervortreten. Aber wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg. Vielleicht zeigen die Kartographen des XVII. und XVIII. Jahrhunderts, besonders J. B. Homann and Seutter, einen gangbaren Pfad. Denn sie bereits suchten für die perspektivisch-schematische Darstellung des Reliefs auf den in ihrem Verlage erschienenen Blättern durch Andeutung des landschaftlichen Aussehens der dargestellten Gegenden zu entschädigen.

* * *

In seiner überaus wertvollen »Didaktik und Methodik des Geographieunterrichtes«*), welche mir für die folgenden Betrachtungen öfters als Ausgangs- und Stützpunkt dient, fordert Kirchhoff unter anderem, dafs die Schulgeographie von jedem unnützen Ballast gesäubert werden müsse. Er berührt damit eine sehr umfassende und arbeitsvolle Aufgabe der Zukunft, zu deren Ausführung indessen mancherlei verheifsungsvolle Anfänge bereits gemacht worden sind. Vor allem soll künftighin Geschichtliches nicht mehr in der geographischen Stunde erzählt werden. Es ist nach Kirchhoff nur heranzuziehen, falls es mit

*) In Dr. A. Baumeisters »Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen«. München, Beck, 1895.

den geographischen Verhältnissen in engem Zusammenhange steht und diese darin ihre Erklärung finden. Durch diese Forderung hilft unser grofser Forscher und Schulmann die Hauptfessel mit sprengen, in welche eine nicht zu rechtfertigende Überlieferung den erdkundlichen Unterricht seit langem geschlagen hat. Wer wissen will, was dieses in seinem vollen Umfang bedeutet, der blättere etwa Daniels Handbuch der Geographie durch und sehe die Menge ungeographischen Stoffes an, die sich dort in langweilender Breite aufgestapelt findet. Er vermeint stellenweise, in einem Konversationslexikon zu lesen. Und was nützt es der geographischen Erkenntnis des Schülers, wenn er hören und merken mufs, dafs in Karlsruhe das Denkmal Hebels steht, der vatikanische Palast 11000 Zimmer hat, in Speier eine Reihe deutscher Kaiser begraben liegt, in Genf J. J. Rousseau zeitweise lebte, der Benediktiner Otfried zu Weifsenburg i. E. den Krist dichtete? u. s. w. Lehrt nicht die Erfahrung, dafs der erdkundliche Unterricht gerade durch den mitgeschleppten Schwall von allerlei buntem Wortwerk oft so wenig fruchtbringend wurde, dafs derlei fragmentarische Einschiebsel seine Erfolge wesentlich schädigten und zu dem beschämenden Ausspruch führten, er habe keinen bildenden Wert? Die Schulgeographie darf kein Mosaikbild sein, in welchem rein äufserlich Steinchen an Steinchen je nach Bedürfnis der Farbe und des Raumes gefügt sind, damit eine gewollte Figur entsteht. Er mufs vielmehr einem kraftvoll aufstrebenden Bauwerk gleichen, bei dem ein Quader so auf dem andern liegt, dafs eine einfache und klare, die ganze Architektur beherrschende Linienführuug herauskommt. Darum jegliche unnütze Zuthat beiseite! Sie führt auf Nebenwege und beschränkt dem Notwendigen die Zeit.

III. Abschnitt.

Einige Betrachtungen über moderne Heimatkunde und über Schülerwanderungen.

Bekanntlich ist die Heimatkunde jenes Glied des geographischen Unterrichts, welches neuerdings vor allem in den elementaren Schulen mit besonderer Sachkenntnis und Hingebung gepflegt wird. Dieselbe ist wesentlich nur Mittel zum Zweck. Sie ist in der Hauptsache blofs als Propädeutik der Erdkunde zu fassen. Sie soll nicht die Kunde von »Städten, Dörfern, Flüssen, Bergen der engeren Heimat um ihrer selbst willen sein, womöglich mit höchst ungeographischen Zuthaten aus der Verwaltungskunde versehen und höchst loyal in eine Provinz- oder Staatsgrenze eingehegt, selbst wenn diese gar nicht in der Landesnatur begründet ist.« Vielmehr hat die Heimatkunde den jungen Schüler in die Natur seiner heimatlichen Gegend, in das Charakteristische und Auffällige an ihr und die allgemeine Ausstattung derselben einzuführen. Nicht den heimatkundlichen Lehrstoff soll dieser Unterricht ganz und gar ausschöpfen. Aber eine Reihe geographischer Grundbegriffe und Grundwahrheiten hat er dem Schüler durch »sinnliche Selbsterfahrung« gewinnen zu lassen; ein gewisses einfaches Ausmafs soll er ihn lehren, sein Formengedächtnis entwickeln und stärken. Nicht durch ein haltloses Wortwissen darf die Heimatkunde den Zögling beängstigen; sie soll ihn vielmehr sehen, beobachten lehren, soll eine Art Anschauungsunterricht im edelsten Sinne des Wortes und im Dienste jener Erkenntnis des Heimatlandes sein, die zu einer bewufsten, stark wurzelnden Vaterlandsliebe führt. Sie soll dem Kinde von vorneherein Lust und Liebe

zu einem der wichtigsten und anziehendsten Unterrichtszweige beibringen, ohne dabei in Spielerei zu verfallen. Auch glaube ich nicht, dafs die Heimatkunde mit dem für sie in den Lehrplänen bestimmten Jahre abzuschliefsen sei. Es bleiben innerhalb ihres Rahmens auch für die spätere Schulzeit zahlreiche Fragen bestehen, nämlich alle Fragen, deren Erörterung eine reifere Geistesentwickelung voraussetzt, als sie ganz junge Köpfe besitzen.

Auch schon in der Heimatkunde ist eine chorologische Betrachtung der betreffenden Landschaft anzustreben. Nach einem vortrefflichen Worte Georg Kerschensteiners*) sind hier durchaus »nicht zahlreiche Einzelkenntnisse die Hauptsache, sondern die innere Verknüpfung der gewonnenen Vorstellungen zu wohlgeordneten Reihen und Gesamtvorstellungen«. Man hat sich nicht einseitig etwa blofs an die Relief-, Bewässerungs- und Besiedelungsverhältnisse zu klammern. Die ganze Gegend mufs als »eine Art geographischer Lebensgemeinschaft« aufgezeigt werden, auch das Gewand, welches die einzelne Jahreszeit um sie wirft, auch kleinere Vorgänge und Veränderungen, wie sie längs der Flufsufer oder nach kräftigem Regen und wirbelndem Sturm zu beobachten sind. Schon dem Schüler der untersten Klasse darf sein heimatlicher Boden nicht als etwas Starres und Totes erscheinen; er bereits mufs erkennen, wie die Naturkräfte und der Mensch unermüdet an jenem schaffen, und wie er seinerseits deren Arbeit stetig beeinflufst.

Eine der bedeutsamsten Aufgaben des heimatkundlichen Unterrichts ist ferner die Anleitung zum Lesen und Verständnis der Karte. Letzteres erfordert vom jugendlichen Geist eine gewaltige, nur mit reger Anteilnahme der Phantasie zu vollbringende Abstraktion. Manche sprechen daher von der Hieroglyphik der Kartenzeichen. Uns dünkt dieser Ausdruck so zweischneidig, dafs wir ihn lieber nicht gebrauchen. Wo für den Zögling Hieroglyphen auf der Karte stehen, hat der Unterricht sein Ziel nicht erreicht. Jene Zeichen sollen ihm vielmehr in allen Fällen einen sicheren Anhalt für die richtige Vorstellung von dem Relief und dem landschaftlichen Charakter der dargestellten Gegend geben. Es sollen Sinnbilder, Typen sein, die ihm vertraut geworden, welche er mit freudigem Nachsinnen betrachtet, weil er sich mit ihrer Beihilfe ein annähernd wahres Abbild seiner Heimat oder irgend eines anderen Erdstückes selbst aufbauen kann.

*) »Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans«. S. 130.

Nirgends vermag der Geographielehrer sein psychologisches Geschick so zu bewähren, als bei der Einführung ins Kartenlesen, einer Arbeit, die um so folgenschwerer ist, als sich ja eben auf das Verständnis der Karte der erdkundliche Unterricht allenthalben und immer wieder zu stützen hat.

Am sichersten geschieht nun die Einführung ins Kartenlesen nicht nur dadurch, dafs der Schüler vorher das Gezeichnete in der Natur erschaut hat, sondern auch durch die Vermittlung von Reliefs in grofsem Mafsstabe, die stets mit der Karte zusammengehalten und verglichen werden — und ferner durch die Vermeidung ausschliefslich blofs auf Isohypsen beruhender Darstellungen. Denn auf ihnen ist die Plastik des Bodens im Interesse eines meist in zu weiten Abständen bemessenen Schemas von Höhenschichten verdrängt.

Hat der Schüler sein Heimatgebiet unter sachverständiger Anleitung gesehen und kennen gelernt, hat der Lehrer ihm gelegentlich kleiner Wanderungen, am Relief (auch unter Benutzung des Sandkastens), durch Umrifs- und Schraffenskizzen, sowie einfache Profile nach und nach gezeigt, wie man das Erschaute nun auch durch gewifse Zeichen wiedergeben, kartographisch fixieren kann, so wird ihm auch die Abstraktion nicht allzuschwer fallen, welche das Lesen einer markig und farbenfrisch ausgeführten, mit Einzelheiten nicht überladenen Ortskarte verlangt. Im übrigen thut hier, wie in der Heimatkunde überhaupt, der verständnisvolle Blick und die sicher zeichnende Hand des Lehrers alles.

Selbstverständlich gilt auch für die Einführung in die Karte der zuerst von Comenius ausgesprochene Satz: Vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Sie kann, ebenso wie die Entwickelung der geographischen Grundwahrheiten, im heimatkundlichen Unterrichte nur begonnen werden. Ihre Fortsetzung mit gesteigerten Aufforderungen hat sich durch alle Unterrichtsstufen weiter zu ziehen. Ja sie darf zuletzt sogar vor dem eingehendsten kartographischen Bilde nicht Halt machen: der deutschen Generalstabskarte. Denn nur diejenigen Lehrer haben nach meiner Meinung thatsächlich das letzte Ziel des Kartenverständnisses — natürlich nur bei den Schülern höherer Lehranstalten — erreicht, welche diese so weit brachten, dafs sie sich »mit wissenschaftlich gezügelter Phantasie in eine noch nie gesehene Landschaft blofs vor deren Spezialkarte lebhaft hineindenken können«. Doch wie oft mag dies in deutschen Landen noch ein frommer Wunsch bleiben!

In topographisch genaue Karten führt man am gründlichsten gelegentlich der zu geographischen Zwecken unternommenen gröfseren Ausflüge ein. Sie werden neuerdings besonders in Frankreich und auch in Norddeutschland vielfach ausgeführt. Kommende Jahrzehnte werden dieselben allenthalben fordern. Und zwar schon um deswillen, weil sie an pädagogischer Bedeutung den naturwissenschaftlichen Exkursionen nicht nachstehen. Jene können übrigens auch, nebenbei gesagt, dem geographischen Gedanken recht gut dienen, indem sie z. B. nacheinander Heide, Hochmoor, Wiesenmoor, die Pflanzenwelt eines von den Alpen herausführenden Flufsthales, der Moränenzone u. s. w. als Ziel des Ausfluges und der Betrachtung wählen. C. W. Beyer*) nennt gemeinsam und gut geleitete vaterländische Wanderungen ein unvergleichliches Erziehungsmittel. Dies sind sie denn auch wirklich nach verschiedenen Seiten hin. Der materielle Gewinn allein, d. h. die Erweiterung des geographischen Wissens an sich, ist es nicht, was uns für Schülerreisen sprechen läfst Sie leisten noch Höheres. Wer seine Zöglinge durch die deutschen Gaue führt, der kann ihnen den Sinn dafür öffnen, wie unser Land überall den Stempel deutschen Fleifses und deutschen Geistes trägt, »wie auf diesem Boden und unter diesem Klima unsere Vorfahren in einer stattlichen Folge von Geschlechtern ihre Sprache, ihre Sitte, ihre Kunst, ihr Rechtsleben, ihre Wissenschaft, ihr religiöses Empfinden, kurz ihr Volksleben zur Ausbildung gebracht haben, und zwar in durchaus eigenartiger Weise. — Sie sehen einen wahren Kosmos deutschen Lebens um sich, kommen sich vor, wie Kinder eines reichen Hauses, die an einem unvergleichlich vollen Erbe ihren Anteil haben«. (Beyer.) Und sie lernen nicht blofs das letztere schätzen, sondern auch bewahren und bereichern. Dieses auf Schülerreisen zu pflegende erzieherische Moment, der Dienst, welcher mittels desselben dem Vaterlande und dem Volkstum geleistet werden kann, sollte in Zukunft mehr als bisher in Anschlag gebracht werden. Es steht gleichwertig da neben den Vorteilen, welche der Geographieunterricht durch Schärfung des Geistes und Pflege des Gemütes und der Phantasie bietet. — Wer aber keine weiten Wanderungen unternehmen kann oder will, der begnüge sich mit kleineren Ausflügen. Auch dadurch kann gar manches erreicht werden. Denn das wäre ein sonderlicher Schulmann, welcher den Wert der Schülerreisen aus-

*) Deutsche Ferienwanderungen. Schülerreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig. Reichardt.

schliefslich nach der Gröfse des begangenen Gebietes bestimmen wollte. Auch hier kommt es nicht auf das Wieviel? sondern auf das Wie? und Wo? an: die richtige Auswahl typischer Landschaften, die Art und Weise des Ausschauens, auf den gesamten Geist, welcher die wandernde Schar beseelt. Um da ans Rechte zu kommen, bedarf es nun freilich gründlicher Vorbereitungen. Ein wahres Muster hierfür hat O. W. Beyer in seiner Durchwanderung des Thüringerwaldes gegeben. (S. 57—72 seiner empfehlenswerten Schrift.)

Wenn man aber nicht so weit wie dieser warmherzige und erfahrene Schulmann gehen mag, so stelle man sich wenigstens für die weitere Umgebung seines Schulortes die Örtlichkeiten zusammen, die eines besonderen Besuches wert sind, lege die hierzu nötige Zeit und alles fest, was man in geographischer, wirtschaftlicher und kulturgeschichtlicher Richtung aufzeigen kann und bestimme auch die Jahreszeit, zu welcher jede einzelne Wanderung am besten geschieht. Schon diese Vorstudien werden zeigen, welche Fülle von Belehrung in jener Art erdkundlichen Unterrichts liegt. — Zuletzt sei noch angedeutet, dafs auch die geologischen, ethnographischen und kulturhistorischen Sammlungen der einzelnen Schulorte, soweit nur immer möglich, das Ziel von Schülerwanderungen sein müssen. Wieviel hundert Anregungen vermögen unter sachkundiger Führung und bei systematisch angeordnetem und fortgesetztem Besuche z. B. das Nationalmuseum und die völkerkundliche Sammlung in München oder das Germanische Museum in Nürnberg zu geben? Und liegen nicht in den oft versteckten Sammlungen kleinerer Städte die wichtigsten Anschauungsmittel für die Kulturgeschichte und -Geographie einer Gegend verborgen? Auch das ist eine Forderung der Zeit an die Lehrer der Geographie, dafs sie sich ernstlich der Frage zuwenden: Welche Bedeutung haben die nationalen Sammlungen für die Heimatkunde und wie sind sie am besten im geographischen Sinne auszubeuten?

IV. Abschnitt.

Zur Behandlung der Länderkunde.

Und nun von der Heimatkunde zur Länderkunde! Sie ist das ureigene Gebiet des Geographen. Kein mifsgünstiger Nörgler kann sie ihm streitig machen. Dieselbe umfafst das Gesamtwissen von dem, »was der Inbegriff eines Landes meint, sei dasselbe so grofs wie Indien oder so klein wie Deutschland. Sie setzt sich nicht zusammen aus physischen und historischen Thatsachen nebeneinander, sondern sie hat als Wissenschaft den ursächlichen Zusammenhang der natürlichen, wie der vom Menschen erwirkten Zuständlichkeiten darzuthun. Wohl mag man bei tiefdringender Erforschung selbst eines winzigen Landraumes besten Erfolg erzielen, indem man sie an Spezialvertreter der einzelnen beteiligten Wissenschaften austeilt; aber was auch der Geologe und Botaniker, der Geschichts- und der Sprachforscher dann vermitteln, es bleibt Beruf des Geographen, aus den Einzelheiten ein Ganzes zu gestalten. —

Mit allem Nachdruck deuten zahlreiche Schulmänner und besonders wiederum Kirchhoff darauf hin, dafs die Gröfsenverhältnisse der Erdräume schon im frühen Jugendalter klar und wahr ins Bewufstsein aufgenommen werden müssen. Hierzu hat in erster Linie der Globus zu dienen, welcher die Gestaltungen der Erdoberfläche nicht blofs in völlig gleichem Ausmafs, sondern auch vollkommen unverzerrt, nämlich naturgetreu auf der Kugelwölbung vor Augen führt. Auf Planigloben und Erdteilkarten ist erst dann überzugehen, wenn Einzelheiten vorzuweisen sind, für deren deutliche Erkennbarkeit beim Klassenunterricht das Bild auf dem Globus zu winzig ist. Soviel scheint demnach sicher zu stehen, dafs der

Globus künftighin häufiger zu gebrauchen sein dürfte, als dies von manchen bisher geschehen ist.

Aber weiter. Zu den allerschwierigsten Aufgaben des geographischen Unterrichts wird stets die Entwickelung richtiger Anschauungen über die Höhenverhältnisse der einzelnen Gebirgsländer untereinander, sowie über ihre Beziehungen zur Körpergröfse des Erdganzen gehören. Da ist denn vom Anfang an die »Geringfügigkeit auch der höchsten Gebirgszinnen im Vergleich zum Erdball tief einzuprägen«. Das zuverlässigste Hilfsmittel hierzu ist Ferd. Linggs grofses, durchaus nicht etwa in einer Klasse voll zu erschöpfendes Erdprofil der Zone von 31° bis 65° n. Br. — »Es ist besonders geeignet, schon den Anfänger die Gröfse der Erdkugel mit dem körperlichen Auge abschätzen zu lassen im Vergleich mit ihm einigermafsen vertrauten Dingen, wie der nördsüdlichen Erstreckung Bayerns oder einzelnen Bergeshöhen Alles schaut er hier dank der vollkommen eingehaltenen Naturwahrheit sämtlicher Mafsverhältnisse in ohne weiteres vergleichbarem Zustand, nur so verkleinert, dafs je ein Millimeter des Bildes einem Kilometer der Wirklichkeit gleichkommt. Er bemerkt den ganz flachen Anstieg der Gebirge, des Meeresbodens gegen das Land hin, er sieht es vor sich, dafs auf Erden die Gebirge ebensowenig die Kugelgestalt stören, wie auf der Mondoberfläche; seine Phantasie rundet vielleicht auch mit Staunen das Segment des Erdprofils zum Vollkreis von 12 m Durchmesser ab!« Damit ist bereits viel gewonnen: die deutliche Vorstellung der topischen Grundlinien an unserer Erdoberfläche.

Die Betrachtung der Erdteile und Einzelstaaten hat in der Weise zu erfolgen, dafs die Schilderung derselben als ein einheitliches Ganzes erscheint und jede widernatürliche Zersplitterung vermieden wird. Nie darf nach einer schematisierenden Ordnung verfahren werden, die viele und darunter auch sonst recht gute Schulbücher noch einhalten, indem sie zuerst die Bodengestalt, sodann losgelöst hiervon die Bewässerung, hierauf das Klima, dann die Lebewelt und endlich die Städte für sich vorführen. »Echte Länderkunde,« schreibt Kirchhoff, »mufs ein in sich geschlossener Aufbau von physischgeographischen und kulturgeographischen Werkstücken sein.« Ihr läuft jedes lexikalische Auseinanderpflücken des Stoffes zuwider, das so thut, als ob der Rhein dem Oder- oder Weichselsystem näherstünde als der Hart und dem Westdeutschen Schiefergebirge mit ihren Burgen

und Rebenhöhen. Dagegen hat man im Unterrichte das Bild eines Landes nach allen seinen geographischen Elementen, wie sie in Wirklichkeit zusammengehören, den Schülern Zug um Zug vor Augen zu führen. »Machen wir uns das edle Streben, ein Land als die innig verwachsene Summe natürlicher, wie kultureller Merkmale zu begreifen, nicht widersinnig schwer durch künstliches Zerreifsen des thatsächlich Verbundenen.«

V. Abschnitt.

Über die Frage des Kartenzeichnens durch die Schüler und über geographische Schilderungen.

Eines der vielumstrittensten Gebiete in der Methodik der Schulgeographie ist bekanntlich die Frage des Kartenzeichnens durch die Schüler. Ich gebe im nachstehenden meine Meinung darüber in der gewissen Überzeugung kund, dafs sie auch von jenen Geographielehrern sachlich gewürdigt wird, von deren Anschauung ich grundsätzlich abweiche.

Gewifs ist das Entwerfen von Zeichenskizzen für die erdkundliche Methodik gleich wichtig, wie etwa für die naturgeschichtliche.*) Nur lerne man von dieser das notwendige Mafshalten. Nie wird es dem Lehrer der Naturkunde in den Sinn kommen, seinem Schüler den Umrifs eines ganzen Pferdes, eines ganzen Adlers, einer ganzen Biene, einer Fichte an die Tafel zu zeichnen, wie es in analoger Weise jene Geographielehrer thun, die ihren Schülern die Konturen ganzer Erdteile zum Nachzeichnen vorführen. Er begnügt sich vielmehr damit, einzelne kennzeichnende Teile, wie das Kopfskelett, Schnabel und Klaue, den Stechapparat oder die Art der Nadel- und Fruchtbildung mit kräftigen Strichen zu charakterisieren. Alles übrige demonstriert er an den in Frage stehenden Objektstücken selbst oder an Tafeln. Er fordert auch

*) Vgl. hierüber auch die Absätze 2—5 im Vorwort zu A. Geistbecks-Hilschmanns „Geographischen Zeichenskizzen in einfachster Form“. München, Mey und Widmayer.

nicht, dafs seine Skizzen von den Schülern regelmäfsig mit- oder nachgezeichnet werden. Ihm sind dieselben eben nur Mittel zu einer besseren Erläuterung, zu einer gründlicheren Klarlegung seiner Ausführungen.

Auch im Geographieunterrichte darf die Zeichnung nichts anderes als eine Stütze für die Veranschaulichung sein und zwar nur für die Veranschaulichung und Erläuterung einzelner besonders wichtiger und schwieriger Stoffpartien, für welche die Benutzung der Karte, des Reliefs oder Landschaftsbildes nicht ganz ausreicht. Jene aber brauchen durchaus nicht immer nur topographischer Art zu sein. So ist die Kartenskizze auch hier nur Mittel zum Zweck. Oder soll man wirklich glauben, dafs dem Schüler irgend ein Skizzenentwurf recht viel mehr bietet, als seine methodisch bearbeitete, in einem entsprechenden Mafsstabe gehaltene Karte vereint mit einem naturwahren Bilde oder einer anschaulichen Schilderung? Das könnte doch nur jemand, welcher eine Emanzipation vom Schulatlas anstrebt, das Verständnis des Schülers für Karte und Bild unterschätzt, eine systematisch geförderte Einführung ins Kartenlesen nicht kennt und übt. Wir haben hier nicht zu entscheiden, wieviel nach dieser Seite hin da und dort mangelt. Aber das sei nicht verschwiegen: Das richtige Verständnis guter Karten seitens der Schüler macht viele Skizzen überflüssig. Also: Mehr Kartenlesen und weniger Skizzenzeichnen!

Soweit die Skizzen aber notwendig sind, seien sie einfache Faustzeichnungen, ohne allen »konstruktiven Apparat« und dazu bestimmt, irgend einen ganz bedeutsamen Zug im Antlitz einer Erdstelle charakteristisch zu markieren, leichter einzuprägen.

Im Lauf eines Jahres wird der Geographielehrer in die Lage kommen, Hunderte solcher Skizzen (und vor allem Durchschnitte mit und ohne schematisierte geologische Farbung) auf die Wandtafel zu entwerfen. Die Mehrzahl derselben gestattet er aber nicht nachzuzeichnen. Sie haben ihren Zweck vollkommen erfüllt, wenn sie dem Schüler das Kartenbild geklärt und verständigt haben. Es ist durchaus nicht nötig, sie alle in einem Hefte festlegen zu lassen. In jener Minderzahl von Fällen aber, wo dies angezeigt erscheint, richte man die Zeichnungen so ein, dafs sie von jedem Schuler auch wirklich entsprechend kopiert werden können. Auch von solchen mit geringer zeichnerischer Gewandtheit, wie sie sich vielfach auf den ersten Unterrichtsstufen finden. Vor allem aber

hüte man sich, Umfang und Klarheit der geographischen Kenntnisse eines Schülers aus seinen Zeichenskizzen herauslesen zu wollen. Der oft zu hörende Ausspruch ist nicht allseitig wahr: Der Zögling versteht nur, was er zeichnen kann. Es ist dies eine Behauptung, welche nicht einmal für Erwachsene und allgemein Gebildete immer gilt. Wieviel wissen und erkennen sie, ohne es durch Griffel und Stift festlegen zu können! Deshalb ist denn auch die Forderung eine zu ideale: »Der Schüler soll dahin gebracht werden, annähernd richtige Skizzen einzelner Erdräume rasch und frei zu entwerfen.«

Über die Ausführung topographischer Faustzeichnungen möchten wir nicht mit der Bemerkung hinweggehen, dafs die Wahl der konventionellen Zeichen hierfür ohne Bedeutung sei. Unserer, auf langjähriger Lehrerfahrung beruhenden Meinung nach sind jene vielmehr so auszuführen, dafs der Schüler aus ihnen die Art des Reliefs sofort erkennt. Daher sind auch die Hauptformen der Bodengestalt (Ketten-, Gruppen-, Plateaugebirge, Hügelland etc.) stets durch bestimmt fixierte, leicht unterscheidbare Sinnbilder anzugeben. Geschieht dies nicht, so sagt die Skizze viel zu wenig. Entwirft man z. B. die Umwallung Böhmens in bekannter Weise mit einfachen Strichen, so erhält der Schüler aus der Zeichnung selbst heraus gar keinen Anhalt über die Architektur der hier auftretenden Gebirge: ja er bekommt geradezu die Meinung, als sei das böhmische Becken von gleichartigen Höhen eingeschlossen. Der Unterschied zwischen den breiten Hügelwellen im Osten und den Plateaurücken im Süden, den Berggruppen im Westen und den kettenartig langgestreckten Gebirgen im Norden wird nicht ausgedrückt. Und doch ist es für eine rasche Orientierung des Zöglings unbedingt erforderlich, dafs die einzelnen topischen Elemente auf der Skizze sogleich zur Erscheinung kommen,

Wie leicht dies geschehen kann, haben wir praktisch längst erprobt. Wir kennzeichnen Kettengebirge mit einfachen Strichen, Gruppengebirge (Wasgen- und Schwarzwald etc.) mit einer zusammenhängenden Reihe halbkreisähnlicher kleiner Bogen, Plateauscheitel durch kunstlose Schraffirung, Hügelländer durch leichte Schlangenlinien. In ähnlicher, wenn auch nicht so stark unterschiedener Weise verfährt A. Geistbeck in seinen bereits erwähnten und besonders für den jungen Lehrer brauchbaren »Geographischen Zeichenskizzen«.

* * *

Die überreiche Produktion von geographischen Lehrbüchern, Schulkarten, Landschafts- und Städtebildern steht in einem auffallenden Gegensatz zu der geringen Bereicherung, welche das erdkundliche Schrifttum neuerdings an methodisch brauchbaren Schilderungen — sei es in selbstständigen Schriften oder in der Kompendienliteratur selbst — erfahren hat. Man thäte nun zwar unrecht, wenn man bei dieser Thatsache an gewifse Modebestrebungen innerhalb des Bereiches der Schulgeographie denken wollte. Besonders die Anschauungsmittel aufser der Karte waren bis herein in das jüngste Jahrzehnt so ergänzungsbedürftig, dafs sich ein regerer Schaffensdrang auf diesem Gebiete zwanglos erklären läfst, auch schon im Hinblick auf die steten Fortschritte der graphischen Künste. Indes ist über dem einen das andere nicht zu vergessen. Lebensvolle Schilderungen, wie sie Hermann Allmers im »Marschenbuch« und Adalbert Stifter im »Hochwald« gegeben haben, sind für den geographischen Unterricht mindestens ebenso wertvoll, als jede Wiedergabe einer Landschaft auf der Fläche. — Schilderungen erhalten jedoch ihre ganze Bedeutung erst dann, wenn sie bei der Behandlung von Reliefs in möglichst grofsem Mafsstabe herangezogen werden. Hierfür hat uns wiederum die eigene Lehrerfahrung jedesmal vollgültige Beweise geliefert, wenn wir die Schüler vor ein charakteristisches Stück des Winklerschen Alpenreliefs (Mafsstab 1 : 50000*) geführt und ihnen dann im Anschlufs an Karl Stielers Skizzen oder an unsere Reiseerfahrungen und Studien selbst die alpine Hochlandschaft geschildert haben. Das war allerdings kein geographischer Unterricht im landläufigen Sinne. Aber wir hielten Geist und Gemüt der Schüler gefangen. Geist und Gemüt. Denn wie jede gute Schilderung, gleich der Karte, eigentlich ein doppelseitiges Wesen ist, dem durch die Wissenschaft geschaffenen Stoff ebenso gerecht werden mufs, wie einer künstlerisch schmucken Form, so wirkt sie auch nach verschiedenen Richtungen hin anregend und bezeichnend: auf Verstand, Einbildungskraft und Herz.

Diese Doppelseitigkeit ist es auch, welche gute Schilderungen vergleichsweise so selten gelingen läfst. Bei Herstellung geographischer Bilder arbeitet der Schulmann und Gelehrte mit dem Künstler vom Fach Hand in Hand. Bei der Schilderung ist jener auf sich allein und auf seine Beanlagung für solcherlei Arbeiten gestellt. Letztere aber ist durchaus nicht so allgemein, wie man vielfach glaubt. Und vor

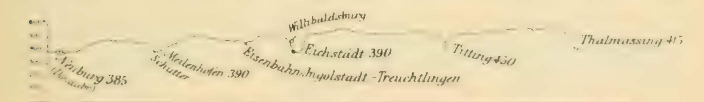
*) Abgüsse hiervon, auch mit geologischem Kolorit, fertigt Präparator [illegible] am Paläontologischen Museum zu München.

allem ist sie ein Erbfeind jedes schöngeistigen, nur oberflächlich schillernden Phrasenwerkes. Eben deshalb mögen sich die Berufenen der geographischen Schilderungen mehr als bisher annehmen. Ihrer sind trotz alledem so viele, dafs sie den Streit mit manchem öden Schulbuch und seinem trockenen, systematisierenden Ton leicht bestehen können.

VI. Abschnitt.

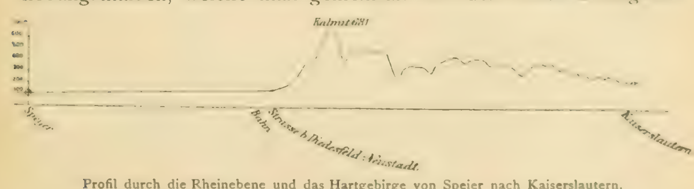
Das orographische und geologische Profil und die Konturenskizzen sind im geographischen Unterrichte künftighin häufiger zu benützen. — Auch die wirtschaftlichen Verhältnisse müssen durch Karten mehr veranschaulicht werden.

Eine ausgiebigere Benützung im geographischen Unterricht sollten künftig auch das rein orographische und das geologische Profil erfahren. Durch sie ist bekanntlich mit wenigen Strichen oft die gröfste Anschaulichkeit zu erzeugen.



Profil durch den Fränkischen Jura von Thalmässing nach Neuburg a. D.

Wie leicht läfst sich z. B. dem Schüler der Unterschied zwischen einer flachscheiteligen Hochfläche aus Kalkfels und einem reichgewellten Sandsteinplateau einprägen, zweier grundverschiedener Erhebungsmassen, welche man gemeinsam mit dem einen Schlagwort



Profil durch die Rheinebene und das Hartgebirge von Speier nach Kaiserslautern.

»Plateaugebirge« kennzeichnet, wenn ihm etwa die vorstehenden Profile durch den Fränkischen Jura und die Pfalzer Hart aufgezeigt werden!

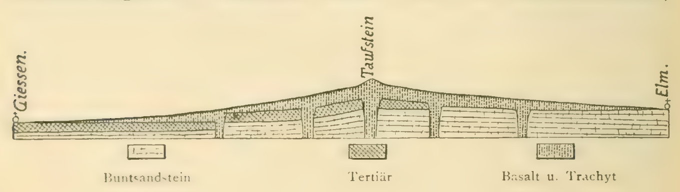
Wie nahe wird dem gereifteren Zögling der Aufbau und die übergewaltige Architektur eines Faltengebirges durch den in einem möglichst einfachen Schema wiedergegebenen geologischen Durchschnitt von der Mädelegabel zum Hochvogel gelegt!



Geologischer Durchschnitt von der Mädelegabel zum Hochvogel. (Nach v. Gümbel.)

A Hauptdolomit (des mittleren Alpenkeupers.) *C* (Oberer alpiner) Keuperkalk.
B (Oberer alpiner) Muschelkeuper. *D* Alpenlias.

Wie klar und bleibend mufs schon im jugendlichen Geiste der Gegensatz zwischen dem Relief des Vogelsbergs und jenem der Rhön sitzen, wenn demselben an einfachen Profilen*) ihr geologischer Aufbau vorgeführt wird: dort im Vogelsberg eine aus einer zusammenhängenden vulkanischen Decke bestehende Plateaulandschaft,



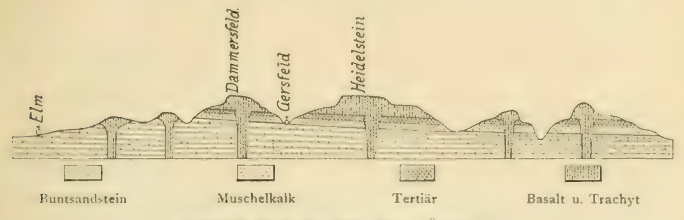
Querprofil durch den Vogelsberg. 8fache Überhöhung.

hier in der Rhön eine Reihe von Kuppen und Hochfeldern aus ähnlichem Gestein, deren Entstehung auf die gleiche Ursache zurückführt, nämlich auf vulkanische Durchbrüche durch Buntsandstein, Muschelkalk und Tertiär.

Wie aufserordentlich fafslich und einfach erklärt sich die Entstehung der weiten Moorwiesen und starren Heideflächen innerhalb der Münchener Thalebene, wenn, wie auf dem beigefügten Durchschnitt, die allmähliche Abnahme der Geröllschichten (diluvialen und alluvialen Schotter) von den Alpen weg gegen die Mitte der Hoch-

*) Aus dem sehr lehrreichen und dem strebenden Geographielehrer warm zu empfehlenden Werk: Der Oberflächenbau Deutschlands von Prof. Johannes Müller in Augsburg. München u. Leipzig. G. Franz. (J. Roth.

ebene zum Ausdruck gebracht wird: die Ursache, die es dem auf dem tertiären Flinz gesammelten Grundwasser ermöglicht, in Form zahlreicher Bäche auszutreten und auch sonst den Boden bis an seine Oberfläche so intensiv und ständig zu durchfeuchten, daſs alle



Querprofil durch die Rhön. 8fache Überhöhung.

Vorbedingungen zu einer echten Moorvegetation gegeben sind! Wo die Kieslager indessen auf der westlichen Seite der Isar höher aufgehäuft wurden und es dem locker angeschütteten Gerölle an einer fruchtbaren Eluvialdecke (Ackerkrume) mangelt, dort können mitten zwischen den Mooren beträchtliche Heidestriche auftreten, welche



Skizze über die Entstehung der Münchener Moore und Heiden.

freilich nunmehr zum gröſsten Teile schon unter Kultur genommen worden sind.

Auſser den orographischen und geologischen Profilen muſs noch dem häufigeren Gebrauch der Konturenskizzen beim erdkundlichen Unterrichte das Wort geredet werden. Mit Anwendung welch' einfacher Mittel läſst sich z. B. der Unterschied zwischen dem Gebirgscharakter des Wettersteins, des Zentralgebiets der Allgäuer Alpen und des Watzmannkammes darstellen, wenn die beigefügten Skizzen mit wenigen Strichen in bloſsen Umrissen wiedergegeben werden!

Oder welche geradezu unauslöschliche Bilder erhalten die Schüler von den schwindelnd schroffen Turmformen des Rosengartens in den Südtiroler Dolomiten, den bewaldeten Berggruppen des Fichtel-

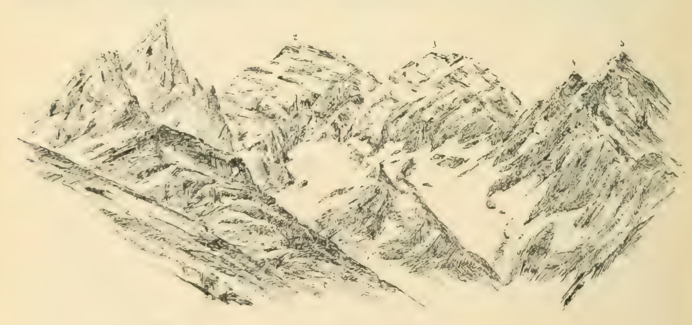
gebirges, den Kalkscheiteln des Juras in der Fränkischen Schweiz, wenn man ihnen diese Landschaften in so einfachen, aber markigen Konturen andeutet, wie dies A. Geistbeck und F. Hilschmann in ihren so instruktiven »geographischen Zeichenskizzen« gethan haben!



Zugspitzgebiet.

(1. Zugspitze. 2. Riffelwandspitze. 3. Riffelspitze. 4. Riffelscharte. 5. und 6. Schönanger- und Schönkarspitze. 7. Hinterer Wachsenstein. 8. Mittlerer Wachsenstein.)

Zum Schlusse möchte ich mit dem stärksten Nachdrucke noch betonen, dafs in Zukunft auch die wirtschaftlichen Verhältnisse ganzer Länder und einzelner Teilgebiete ungleich

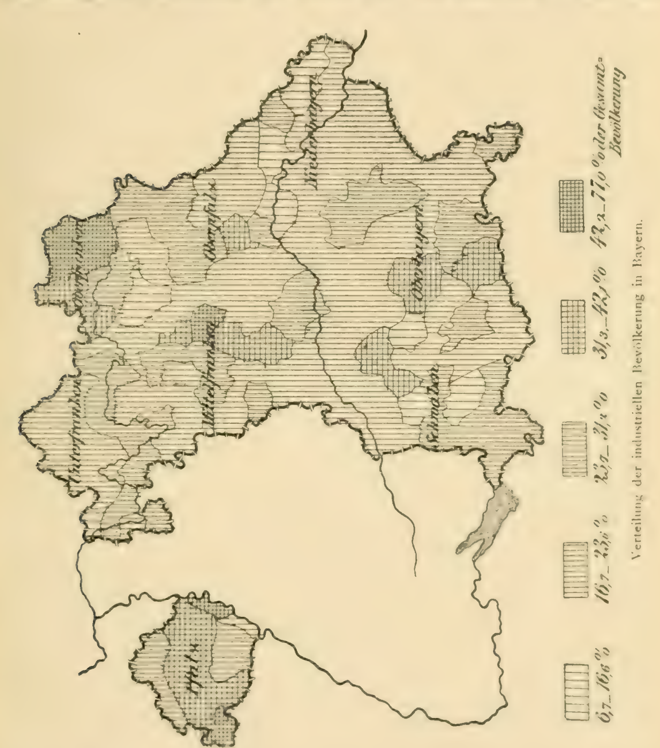


Aus den Allgäuer Alpen.

(1. Trettachspitze. 2. Bockkarspitze. 3. Wilder Mann. 4. Rotgundspitze. 5. Linkerskopf.)

mehr durch Skizzen veranschaulicht werden müssen, als dieses bisher geschah. Hier sind einfach gehaltene Kärtchen und Diagramme ebenso unerläfslich, wie bei der Klarlegung des

orographischen Bildes irgend eines Erdstriches. Denn gewiſs ist es nicht minder bedeutsam, daſs der Schüler durch Zeichnungen eine nachhaltende Vorstellung erhält von der Art der landwirtschaftlichen Produktion in Bayern, von der Verteilung der Bodenschätze, Industriezentren und ganzer Industriebezirke in Mitteldeutschland, von der Länge der Strecken, auf denen die vaterländischen Flüsse und



Verteilung der industriellen Bevölkerung in Bayern.

Ströme floſs- und schiffbar sind, als daſs man ihn mittels Skizzen über das Aussehen des Schwarzwaldes, die Gipfelformen des Harzes, die geologische Beschaffenheit des Rheinischen Schiefergebirges belehrt. In Bezug auf die kartographische Veranschaulichung der wirtschaftlichen Verhältnisse ist bisher viel vernachlassigt worden. Es ist unerläſslich, daſs hier ein Wandel zum Besseren eintritt. Wie

unterrichtlich bedeutsam und lohnend Kärtchen von dieser Art sind, möge die aus dem M. Geistbeckschen Leitfaden der Geographie für Mittelschulen stammende Skizze über die industrielle Bevölkerung in Bayern erweisen. Sie belehrt nicht blofs mit einem einzigen Blicke über deren so unregelmäfsige Verteilung, sondern läfst auch eine Reihe wichtiger und aufklärender Schlüsse über die Ursachen dieser Verteilung zu.

VII. Abschnitt.

Über das Experiment beim Unterrichte in der physischen Erdkunde, die Illustration der Geographiebücher, die Benützung umfassender Panoramen und die Einführung in die amtlichen Detailkarten.

In diesem Zusammenhange möchte ich noch einiger, bisher entweder gar nicht oder doch nur spärlich benutzter geographischer Hilfsmittel erwähnen. Das erste von ihnen betrifft die Verwertung des Experiments vor allem beim Unterrichte in der physischen Erdkunde. Es ist eine geradezu auffallende Thatsache, dafs man so selbstverständlich vom »naturwissenschaftlichen Grundcharakter« der Geographie spricht und doch für sie das älteste und wichtigste Hilfsmittel zur Einführung in die eigentlich naturkundlichen Fächer leichthin beiseite läfst. Darin thut man offenbar unrecht. Auch auf dem Gebiete der Erdkunde sollen im kleinen die Naturvorgänge wenigstens teilweise nachzubilden versucht werden. Gibt es doch kein wirksameres und anziehenderes Mittel, um den Schülern das gröfste aller Probleme der Geophysik zu erklären, nämlich die Gebirgsbildung, als eben das Experiment. Gerade diese Überzeugung mag den grofsen A. Geikie veranlafst haben, in seiner überaus fafslich gehaltenen elementaren »Geologie«*) die Bildung gefalteter Schichten durch einen Stofs aufeinandergelegter und sodann von der Seite her zusammengeprefster Tücher klarzulegen. Warum will man durch ähnlich einfache Versuche nicht auch die Ablagerung und

*) Naturwissenschaftliche Elementarbücher. Strafsburg, Teubner.

Schichtung von Sedimenten, die Wirkungen der Denudation, soweit sie auf Zersprengung durch Frost beruhen, die Entstehung der intermittierenden Heifswasserquellen, der Luftströmungen (nach Vettin) u. s. w. entwickeln? Das Wort Galileis: »Man lasse den jugendlichen Geist der Natur gegenübertreten, lasse sein Denkvermögen an den einfachsten physikalischen Erscheinungen sich üben«, hat auch für den Unterricht in der allgemeinen Erdkunde seine volle Bedeutung. Indem man das Experiment in ihn aufnimmt, die Versuche für sich selbst sprechen läfst und jede Einmischung von Hypothesen vermeidet, wird man dazu beitragen, jenes unsichere Denken und jenen haltlosen Geist zu bannen, »der Behauptungen aufstellt oder sich gefallen läfst, für die er keine klaren Begriffe mitbringt und deren Wahrheit ihm nicht verbürgt ist« (Henry Rowland in einer Rede über die Bedeutung des physikalischen Laboratoriums für die Erziehung). Was Pfaff (Allgemeine Geologie als exakte Wissenschaft, Leipzig 1873), Daubrée (Synthetische Studien zur Experimentalgeologie, deutsch von Guelt, Braunschweig 1880) und Reyer (Geologische und geographische Experimente, Wien 1892) an Versuchen zu vorwiegend wissenschaftlichen Zwecken gearbeitet, soll auch für den Geographieunterricht an Mittelschulen anregend und fruchtbringend werden. Besonders des zuletzt genannten österreichischen Forschers Experimente über geodynamische Schichtsstörungen können nach mancherlei Richtungen hin vorbildlich wirken.

* * *

Die Beweisführung durch das Experiment wird in der Hauptsache allerdings nur dem Unterrichte in den mittleren und oberen Klassen der höheren Lehranstalten zufallen. Doch auch in den unteren Klassen kann künftighin für die Veranschaulichung noch mehr geschehen. Mit dem Gebrauche von Karten und Kartenskizzen, von Relief- und Skioptikondarstellungen und von Wandbildern ist noch nicht alles gethan.

Ein höchst begrüfsenswertes Unternehmen hat A. Geistbeck mit der Herausgabe seiner ganz vorzüglichen geographischen Bilderatlanten unternommen. Und doch möchte ich noch einem weiteren Wunsche Ausdruck geben. Der Bilderatlas steht getrennt neben dem Lehrbuch. Ich halte es aber für dringend notwendig, dafs das letztere und die Bilder vereinigt sind.

Ähnlich wie die Schulbücher für Zoologie und Botanik illustriert werden, hat dies künftighin auch mit den Leitfaden der Geographie zu geschehen. W. Ule hat u. a. dazu in seinem Lehrbuch der Erdkunde einen vielverheifsenden Anfang gemacht. Entsprechen sich so im Buche für die Hand des Schülers Text und Bilder, stehen beide unmittelbar nebeneinander, so kann dadurch der Unterricht überaus belebend und anschaulich gestaltet werden. Der Schüler vermag sich hiedurch in den landschaftlichen Charakter besonders der einzelnen Gegenden seines Vaterlandes länger und tiefer zu versenken, als es während der Vorführung eines Wandbildes im Unterrichte geschehen kann. Denn die Bilder des Lehrbuchs stehen ihm, ähnlich wie die Abbildungen von Pflanzen und Tieren in seinem Leitfaden für Botanik und Zoologie, jederzeit zur Verfügung, und er kann an ihnen einen wirklichen Hausschatz haben. Ein derartiges Werk wird aufserdem eine ungleich umfassendere Zahl von Ansichten darbieten, als die Serien der grofsen geographischen Charakterbilder von A. Lehmann, Chavanne, A. Geistbeck oder Engleder enthalten. Es wird besonders mehr Bilder aus der deutschen Heimat aufzeigen; und ihre topische Vielseitigkeit mufs in erster Linie zur gründlichen Darstellung gelangen.

* * *

Im Zusammenhalte mit der Frage über die Illustration der Geographiebücher läfst sich ferner auf die Benützung grofser Panoramen hinweisen, wie sie z. B. der Deutsche und Österreichische Alpenverein von verschiedenen, durch ihre Fernsicht hervorragenden Hochgipfeln (Wendelstein, Habicht, Sonnblick u. s. w.) hat aufnehmen lassen und wie sie auch da und dort auf aussichtsreichen Höhen der deutschen Mittelgebirge zu finden sind.*) Sie rollen Gesamtbilder von umfangreichen Gebirgsteilen auf und erleichtern damit ganz gewifs die klare Erfassung und Vergleichung der äufseren Formen weitausgedehnter Berglandschaften unter sich, der Modellierung ihrer Kämme, der hundertfältigen Formen ihrer Gipfel, Pässe und Hänge. Ich glaube, dafs bei richtigem Gebrauche solche allerdings erst methodisch zu überarbeitende Panoramen als eine sehr

*) Die Panoramen von kleineren Gruppen können auch durch Doppelbilder von der Art ersetzt werden, wie z. B. A. Lehmann das Riesengebirge und die Berner Alpen darstellt. Solche Doppelbilder sind methodisch jedenfalls von höchstem Werte.

willkommene Vervollständigung der einzelnen Wandbilder dienen können, die ja doch nur räumlich beschränkte Einzelansichten darstellen.

* *
*

Endlich möchte ich den höheren Klassen der Mittelschulen noch eine Arbeit zuweisen, welche bereits früher angedeutet wurde: die Einführung in die von den topographischen Ämtern der deutschen Staaten, Österreichs und der Schweiz veröffentlichten Karten und von Karten der Art, wie sie der Deutsche und Österreichische Alpenverein u. a. vom Ortlergebiet, den Zillerthalerbergen, den Karwendelketten, dem Berchtesgadener Land — oder G. Freytag jüngst von der Umgebung der Hochalpenspitze und des Ankogels herausgegeben hat. Diese Arbeiten repräsentieren bekanntlich die besten Leistungen unserer Kartographie überhaupt. Schon deshalb dürfte es angemessen sein, dafs sie der Gebildete zu würdigen und lesen verstehe. Dazu gesellt sich indes noch ein hervorragend praktisches Interesse. Wer wandern geht, sei es in der engeren Heimat, sei es in den Alpen oder in irgend einem anderen näheren Berglande, wird an ihnen den zuverlässigsten Führer haben, welchen er schwerer entbehren mag, als das am lautesten gepriesene Reisehandbuch. Denn sie zeigen nicht blofs Relief- und Höhenverhältnisse, Entfernungen, die Anordnung von Schutt und Felsen, Wäldern und Matten, Wegen und Siedelungen auf; dieselben gewöhnen zugleich an Selbständigkeit und machen unabhängig von dem oft allzustraff gespannten Gängelbande der Winke und Erfahrungen anderer. Die Natur selbst aber wird uns an ihrer Hand vertrauter und schätzenswerter. Und dieser Gewinn kann wohl die sehr geringe Zeit aufwiegen, welche dem Verständnis jener Detailkarten, deren Nutzen sonst für eine nicht geringe Anzahl von Zöglingen verloren geht, gewidmet wird.

VIII. Abschnitt.

Die Vorteile der genetischen Behandlung der Schulgeographie.

Es wurde früher (s. S. 203 ff.) ausgeführt, dafs die Schulgeographie nunmehr einer genetischen Behandlung nicht mehr entraten könnte. Man darf daher wohl die Frage stellen: Welche Vorteile erwachsen aus ihr dem Unterrichte? Vor allem sei darauf hingewiesen, dafs hierdurch das Anschauungsvermögen der Schüler in hohem Mafse gefördert wird, jene Fähigkeit, die besonders dem in Grofsstädten heranwachsenden Geschlechte so sehr mangelt und deren Vernachlässigung mitverschuldet, dafs die Natur für viele das mit sieben Siegeln verschlossene Buch der Johanneischen Offenbarung bleibt. Die planmäfsige Erziehung zu einer verständnisvollen Beobachtung nicht blofs innerhalb stiller Schulräume an wohlpräparierten Unterrichtsmitteln, sondern auch draufsen unter freiem Himmel, wo sich die verschiedenartigsten Erscheinungen in verwirrender Mannigfaltigkeit an- und übereinanderdrängen, der prüfende Blick manches verschleiert findet, das ihm dienen mufs: sie ist eine der dringlichsten Aufgaben der Gegenwart. Wer klar und wahr sehen, richtig und tüchtig beurteilen lehrt, steuert einem der Hauptziele moderner Pädagogik ruhiger und sicherer zu, als wer sich mit den konventionellen Schlagwörtern von materieller und formeller Bildung abmüht. Steigert er doch damit die Empfänglichkeit für äufsere Eindrücke überhaupt und leitet unmittelbar zu selbständigem Erkennen und freiem Schaffen an. Mag anfangs der Schüler auch blofs das in der Natur an Formen und Farben, an Schichtung und Gestein erschauen, was

er bereits weiſs, d. h. worauf er schon einmal aufmerksam gemacht wurde. seinem mit der Übung sich schärfenden Blick wird indes bald mehr, anderes und Ungesuchtes auffallen, und damit wird sein Interesse an der Sache selbst und seine Freude am Suchen und Finden, an der eigenen Arbeit sicherlich rasch zunehmen.

Die genetische Behandlung der Geographie nützt aber auch zugleich das Gebiet, welches der Schule für die direkte Anschauung zu Gebote steht, vielseitiger aus, als es die deskriptive Methode thun kann, selbst wenn nur Beschaffenheit und Lage des Felsmaterials, Denudation und Erosion zur Erklärung der Bodenformen mit herangezogen werden. Die Wichtigkeit gerade dieser Thatsache wird niemand verkennen, der weiſs, wie eng umschlossen jener Anschauungskreis gewöhnlich ist. Um so mehr soll man dafür sorgen, daſs all das für die Zwecke des Unterrichtes auch wirklich dienstbar gemacht wird, was der unmittelbaren Beobachtung des Schülers erreichbar ist.

Für den denkenden Schulmann bedarf es wohl keines Beweises, wie überaus einseitig es erscheint, bei Betrachtung der Erdoberfläche stets nur den Maſsstab für hoch und tief in der Hand zu halten, ohne nach den Ursachen zu fragen, welche die Terrainunterschiede und was mit ihnen zusammenhängt bewirkt haben. Mit allem Rechte spricht deshalb Ratzel einmal von einer ertötenden topographischen Richtung in der Geographie. Die letztere soll denn auch heute auf keiner Stufe des Unterrichtes mehr nur bloſse Erdbeschreibung sein. Sie darf selbst bei der Behandlung der rein orographischen Elemente nicht ausschlieſslich an den äuſseren Formen und ihrer Anordnung haften bleiben. Dies ist auch für den Fernerstehenden in der allerdings von Ferd. v. Richthofen angefochtenen und thatsächlich auch zu weiten Bezeichnung unserer Wissenschaft als »Erdkunde« angedeutet, die bekanntlich seit C. Ritter mehr und mehr in Gebrauch gekommen. Indem man nun aber den einzelnen Erscheinungen des Festlandes auf Grund ihrer Entwickelungsgeschichte nachgeht, oder wenigstens den Zusammenhang zwischen den Umriſslinien des Reliefs und den dasselbe aufbauenden Felsschichten verfolgt, vergeistigt man zugleich in nicht geringem Maſse den geographischen Stoff. Er gewinnt dadurch wesentlich an Frische und Lebendigkeit. Ist es doch hier ähnlich, wie beim Umgange mit Menschen auch. Indem man ihre Schicksale kennen lernt, erwecken sie unser Interesse, treten uns gleichsam näher. So

gewinnen auch die starren Formen der Topographie an Leben, indem man im Unterrichte die Geschichte ihrer allmählichen Herausbildung entwickelt. Der Schüler lernt die Gestalten und Bestandteile der Erdoberfläche in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit kennen; er lernt sie in ihrem Zusammenhange unter sich und nach aufsen hin auffassen. Und so ersieht er, wie eines durchs andere geworden ist, wie nichts in der Natur allein und um seinetwillen selbst steht; er ahnt, wenn man so will, ein kleines Stückchen Schöpfungsplan, indem er sich der Einheitlichkeit oder doch der Zusammengehörigkeit alles Bestehenden bewufst wird. Dies aber soll wiederum bedingen, dafs er auch aufserhalb der Schule geographischen Gegenständen sinnend nähertritt, dafs er später ein Verständnis für die weite, von ihm durchwanderte Welt der Höhen und Thäler mitbringt, weifs, was an ihnen schön und warum es schön ist, dafs er einer Landschaft mit klarem Auge ins Antlitz sieht und mehr von ihr erhält, als sich rasch verwischende Gefühle und angenehme Träumereien. Dann wird auch »das vernichtende Wort, dafs der Geographieunterricht keinen bildenden Wert habe«, zu Schanden gemacht. Denn dieser mufs der Erdkunde bei einer genetischen Behandlung um so mehr innewohnen, als es da kein Hantieren mit von anderen fertig gestelltem Wortwerk, kein Aufdrängen rein äufserlich aneinandergereihter Vorstellungen, auf abstraktem Wege gewonnener Begriffe gibt, sondern durchaus konkreten Stoff in stets anschaulicher, aus der Sache selbst herausgeborener Betrachtungsweise. Nur am Konkreten aber haftet, nach einem vortrefflichen Worte von Ziller, die Empfänglichkeit, das Interesse und das Wohlgefühl. Dazu kommt noch ein weiterer bedeutsamer Umstand. Nichts widerspricht der genetischen Betrachtungsweise mehr, als unklare oder zweideutige Begriffsbestimmungen, schwankende Ideenverbindungen. Dadurch ist sie denn auch vor allem geeignet, die Bestimmtheit und Folgerichtigkeit des Denkens, sowie die Sicherheit des Ausdrucks zu fördern.

Jedenfalls hat das genetische Element im Geographieunterrichte gegenwärtig nicht mehr hinter dem einfach vergleichenden, dem morphographischen zurückzustehen. Und zwar um so weniger, als das letztere vielfach nur vom Vergleich nach der Karte ausgeht und nicht selten schon zu öder Schematisierung verleitet hat. Homologien, welche in eine Zeit zurückversetzen, wo in unserem geologischen Wissen von der Erde weite Lücken klafften

und die noch den grübelnden, die weitesten Räume umspannenden Geist O. Peschels befriedigen konnten, sollten heute in beschränktem Maſse und meist nur auf den niedrigen Unterrichtsstufen angewandt werden, denen, was ja nicht zu leugnen ist, die vergleichend morphographische Betrachtung im ganzen immerhin mehr entspricht, als die schwierigere genetische. Oder ist es für den fortgeschritteneren Schüler nicht wichtiger, zu hören, wie man aus der geringen Tiefe und der geognostischen Gleichartigkeit beider Ufer der Doverstraſse, sowie aus der Flora und Fauna Britanniens erklärt, daſs England-Schottland noch zu Anfang des jetzigen geologischen Zeitalters mit dem Kontinente verbunden war — als ihm etwa auf einer Weltkarte ersehen zu lassen, daſs dem Busen von Guinea ungefähr die flache Bucht von Arica und der Australische Golf entspricht? Soll man unterlassen, demselben mitzuteilen, daſs die merkwürdige Eigenart der Lebewelt Australiens auf der inselartigen Vereinzelung dieses Erdteils seit der Tertiärperiode beruht, und dafür entwickeln, daſs sich der Halbinselreichtum des östlichen Nordamerika im östlichen Asien wiederfindet? Der methodische Entscheid hierüber kann wohl nicht schwer fallen.

Nachdrücklich sei auch daran erinnert, daſs weder der topographischen, noch der morphographischen Betrachtungsweise die neuerdings mit Grund wieder mehr und mehr gewürdigte praktische Seite der Erdkunde so naheliegt, als der genetischen Methode. Sie erleichtert ganz wesentlich die Beurteilung der bodenwirtschaftlichen Verhältnisse eines Landes, ihrer Vorteile und Mängel, sowie die Begründung des Zusammenhangs zwischen den natürlichen Gegebenheiten und den herrschenden industriellen und nationalökonomischen Zuständen. — —

Naturgemäſs weicht das genetische Verfahren von der bisherigen Lehrüberlieferung mannigfach ab. Es ist auch nach verschiedenen Seiten hin mühsamer und in seinen Endergebnissen für den Fernerstehenden weniger prunkvoll, als angelerntes Wortwissen. Aber wer wenig betretene Pfade wandelt, darf keinen geebneten Boden voraussetzen. Und wer eine tiefere Auffassung und denkende Durchdringung des Unterrichtsstoffes anstrebt, wird die Bedeutung einer schimmernden Auſsenseite vom Anfang an zu werten verstehen. Kein Schulmann wird die Güte einer Methode nur nach der Masse des vom Schüler bewältigten Stoffes beurteilen, er müſste denn einem platten Mechanismus das Wort sprechen. Stets wird die möglichst vollständige Beherrschung des übermittelten Wissens durch

den Lernenden der eigentliche Angelpunkt des Unterrichts bleiben also ein qualitatives Können. Wenn aber zur Herbeiführung des letzteren eine Auswahl und Einengung des Unterrichtsstoffes notwendig wird, wohlan, so kann sich in der Beschränkung der Meister zeigen. Einer Versuchung, welcher man früher gerade beim erdkundlichen Unterrichte vielfach nicht zu widerstehen vermochte, wird bei zielbewufster Durchführung der genetischen Betrachtungsweise leichter aus dem Wege zu gehen sein: nämlich der Zersplitterung und Überfüllung des Lernmaterials. Sie wirkt ebenso gegen ein lexikalisch zerpflücktes, über alle Gebiete des Erdballs hin zerstreutes Einzelwissen, als auch ganz wesentlich gegen ein Übermafs von einzuprägendem Stoff. Ihr kommt es vielmehr darauf an, »dafs der Schüler nach allen Seiten von dem wirklich Grofsen, Bedeutsamen und Charakteristischen eine deutliche Vorstellung bekommt und dauernd sich zu eigen macht, dazu aber aufserdem einen Einblick gewinnt in die inneren Beziehungen der verschiedenen Naturbedingungen sowohl untereinander, wie zur Gestaltung des Lebens der Bewohner«. Hierzu bedarf das genetische Verfahren dringend einerseits der Beschränkung auf das Wesentliche, andererseits eines wirklichen geistigen Versenkens in dasselbe. Und die letztere Thätigkeit wird wiederum nicht etwa blofs dem geographischen Wissen und Verstehen zu gute kommen, sondern der Gesamtarbeit der Schule überhaupt, welche in der systematischen Entwickelung aller geistigen Fähigkeiten und in der Heranbildung zu späterer selbständiger Bethätigung der Auffassung und des Denkens gipfeln mufs.*)

*) Vgl. hierüber die prächtigen Erörterungen R. Lehmanns in den »Vorlesungen über Hülfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts«, I. Band, Seite 19 ff.

IX. Abschnitt.

Schlufswort.

Neben den Sprachen unterliegt gegenwärtig wohl kein anderer Unterrichtszweig so mannigfaltigen methodischen Erörterungen, als die Geographie. Und zwar mit vollem Rechte. Die fast unübersehbare Ausdehnung des erdkundlichen Wissens und die Sicherheit der einschlägigen Forschungsmethoden dulden auch auf dem Gebiete der unterrichtlichen Übermittelung keinen Stillstand. In diesem Sinne sind die programmartig kurzen Rückblicke und Ausblicke gemeint, welche ich im Vorstehenden dargeboten habe. Die nächste Zukunft wird auf dem Gebiete der Schulgeographie vieles zu ändern und noch mehr zu bringen haben, wenn anders sie ihrer Aufgabe an den niederen, wie an den höheren Lehranstalten auch hinsichtlich der Einführung in die Erdkunde gerecht werden will.

